Rok IV

Nr. 8

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE



TREŚĆ:

Redaguje Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: **Chmielewski Aleksander.**
Pismo wychodzi 1-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr.
Prenumerata roczna 6 zł. — dla związkowców 5 zł.

Ceny ogłoszeń: 1 str. — 100 zł., $^1/_2$ str. — 60 zł., $^1/_4$ st. — 50 zł., $^1/_8$ str. — 30 zł.
Drobne ogłoszenia po 20 gr. za wyraz.

Okładkę projektował kol. J. Pawlik.

Zakłady Graficzne „ZNICZ" — Wilno Biskupia 4.

Rok IV. Wilno — Październik — 1933 Nr. 8.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ORAZ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Pożyczka wewnętrzna czynnikiem wychowawczym narodu.

Na apel Rządu o subskrypcję pożyczki wewnętrznej rozległ się szeroki odzew ze wszystkich krańców Rzeczypospolitej. Instynkt społeczeństwa przemówił. Zrozumieli wszyscy, że podpisanie pożyczki jest najdonioślejszem zagadnieniem chwili bieżącej.

Polska dopomina się od dłuższego czasu o uznanie jej stanowiska mocarstwowego, należnego jej z tytułu powagi i znaczenia Państwa. Mocarstwowość pociąga za sobą obowiązki. Musi być utrzymany budżet armji, poziom wykształcenia społecznego, sprężystość administracji, roboty publiczne. Utrzymanie poziomu wydatków zakreśla granicę oszczędności, poniżej której budżet państwowy nie może być zmniejszonym. Jest to zagadnienie powagi i znaczenia naszego imienia w świecie.

Zrozumieli to wszyscy. Zrozumieli, że skoro budżet nie może być pokrytym w drodze normalnej, trzeba sięgnąć do innych źródeł, trzeba zaapelować do poczucia solidarności obywateli z Państwem. Jak zaznaczyliśmy apel nie zawiódł. Organizacje gospodarcze, zawodowe i pracownicze w imieniu swych członków zadeklarowały współpracę. Nie są to deklaracje gołosłowne, w ślad za niemi przyszły wyjaśnienia, kto, jak tę współpracę pojmuje i określenia przyjętych na siebie obowiązków. Jest to moment ogromnego znaczenia: od romantyzmu dobrej woli i entuzjazmu nastrojów przeszliśmy do pozytywizmu czynów. Przeciętny obywatel rozumie dziś, że zagadnienia jego znaczenia i dobrobytu są ściśle związane ze znaczeniem i dobrobytem Państwa. Wie, że niema

wielkiego Państwa małych ludzi, mocnego Państwa słabych ludzi, niema powagi Państwa, składającego się z obywateli nie umiejących pracować i nie umiejących dotrzymywać zobowiązań.

Ta dydaktyczna strona pożyczki, przebieg jej realizacji ma niemniejsze znaczenie dla naszego życia gospodarczego, aniżeli sam fakt wpływania miljonów do Skarbu. Chwili tej nie możemy zmarnować, wyrastają przed nami nowe zadania.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że podpisanie pożyczki wymaga od przeciętnego obywatela pewnej ofiary. Ofiara ta wyraża się w konieczności redukcji budżetu. Dzięki pożyczce siła nabywcza złotego nietylko się utrzyma, ale do pewnego stopnia wzrośnie. Trzeba więc nauczyć się pieniądz szanować, trzeba tak zbudować budżet osobisty, by wystarczyło na wszystko, aby dzisiejsza kapitalizacja „pożyczkowa" przekształciła się w kapitalizację stałą.

Konstrukcja domowego budżetu jest fundamentem układu stosunków gospodarczych w Państwie. Stąd niema dość silnego nacisku, który należy położyć na rozumnej i ciągłej kontroli jednostki, stawiającej sobie pytanie co kupuje i dlaczego? Pytanie to stawiane często, musi się przekształcić w czynny współudział obywateli w polityce gospodarczej Rządu. Jesteśmy pewni, że gdyby każda jednostka zastanawiała się nad kupnem, gdyby czynność jej nie była mechaniczną, nigdyby nie kupiła świadomie towaru zagranicznego mogąc kupić krajowy. W ślad za tem budziłoby się zainteresowanie, jakie następstwa ma zbiorowa orjentacja kupującej publiczności, a co za tem idzie, wzrosłoby zainteresowanie położeniem poszczególnych gałęzi naszej produkcji. Nie możemy jednak oprzeć się wrażeniu, że wychowanie gospodarcze naszego społeczeństwa poczyniło dużo większe postępy, aniżeli przypuszczają zawodowi pesymiści. Stąd na tych, którzy są kierownikami poszczególnych instytucyj spada poważny obowiązek. stworzenia takich ram pracy twórczej, w którychby obywatel mógł się wypowiedzieć. Bez tych ram płomień entuzjazmu wypali się łatwo, a zrozumienie obowiązku w bezużytecznem oczekiwaniu przekształci na zgorzkniałą krytykę wszystkich i wszystkiego.

Obywatel nie może być widzem, on musi być twórcą losów Państwa. Jak każdy twórca gotów jest do ofiar, jako widz ma tylko wymagania.

Zasadnicze elementy budowy nowych programów nauczania.

Dotychczasowa szkoła i jej programy nie zadowalały ani nauczycielstwa, ani społeczeństwa ani młodzieży. Zawierały one wiele balastu. zupełnie zbędnego w życiu, obciążając niepotrzebnie pracą ucznia w szkole i domu. Cała światła część społeczeństwa zdawała sobie sprawę z konieczności reorganizacji życia szkolnego. Młodzież mało umie z tego czego się uczy. Nawet znacznie mniej umie niż młodzież dawniejsza, przedwojenna. Dowodzi to, że z rozpiętością zbyt wielką programów nie szło w parze należyte egzekwowanie.

I tak było istotnie. Pod względem intelektualnym nasza młodzież szkolna nie stała na właściwym poziomie. Te bolączki usuwają nowe programy nauczania, zmniejszając poważnie materjał nauczania, pod warunkiem bezwzględnego wyegzekwowania wymaganego minimum. Materjał jest metodycznie i planowo rozłożony, usuwając tak często spotykaną dotychczas chaotyczność w traktowaniu faktów i zjawisk naukowych.

Zasadniczą cechą nowych programów jest ich nastawienie życiowe, dążność zbliżenia szkoły i dziecka do życia bieżącego, aktualnego w czasie i przestrzeni, oraz nastawienie na praktyczne znaczenie nauczania i wychowania szkolnego.

Dlatego nowa szkoła mieścić się będzie nie tylko w murach szkolnych, ale wychodzić będzie we własne środowisko, które dla niej stanowić ma pomoc naukową, a nawet właściwy materjał nauczania.

Poprzez wszystkie programy przewija się tendencja w kierunku wychowania obywatelsko-państwowego, jako realne nastawienie wychowanka na zagadnienia społeczno-państwowe we wszystkich ich przejawach. I to na gruncie realnym, bo przez zrozumienie współczesnej rzeczywistości polskiej i podejście do niej od strony codziennego naszego życia. Jest to bardzo żywy i śmiały rzut oka na naszą współczesną rzeczywistość i dążność do jej zrozumienia, odczuwania i właściwej jej oceny.

Najcharakterystyczniej przejawia się to w programie nauki historji. Nauczanie tego przedmiotu rozpoczyna się dopiero (najzupełniej słusznie) w klasie V-tej szkoły powszechnej i obejmuje li tylko historję Polski, bez dawnego balastu z historji powszechnej.

W ten sposób dziecko zapoznawać się będzie ze zjawiskami historycznemi dopiero w wieku, w którym one do niego przemawiać będą i nastawione będzie tylko na zjawiska historyczne własnego kraju, co przyczyni się do silnego skoncentrowania uwagi i przeżyć uczuciowych na własnej ojczystej ziemi. Materjał historyczny ma być omawiany z punktu widzenia potrzeb życia współczesnego i wyzyskany jako podstawa do wprowadzenia w rozumienie terazniejszości. Pozatem program sięga śmiało w teraźniejszość, obejmuje okres walk o niepodległość i okres powojenny pozytywnej pracy nad budową państwowości polskiej, choć ten ostatni może zbyt nieśmiało. Wreszcie w klasie VII-ej, która dla dzieci, poprzestających na nauczaniu elementarnem, stanowi „czapkę" ich szkolnego wychowania, przewiduje się elementy zasadnicze wiedzy o państwie, które mają przygotować ich do należytego pełnienia obowiązków obywatelskich w przyszłości.

Nowy program nauczania innych przedmiotów ma na celu poznanie i zrozumienie współczesnej rzeczywistości polskiej, a przez to wprowadzenie wychowanka w orbitę zagadnień, które są mu bliskie, a które towarzyszyć mu będą stale w jego życiu, przyczem zawsze na plan pierwszy występuje Polska. Tylko przychodzi ona do ucznia inną drogą i w innej niż dotąd postaci, nie wyłącznie poprzez stronę uczuciową, ale jako zjawisko realne, tkwiące obok ucznia w środowisku najbliższem.

Na każdem miejscu podkreślają programy konieczność uwzględniania cech specyficznych regjonu, zaznajamiania dziecka z jego kulturalnemi i gospodarczemi cechami. A zatem nowa szkoła polska wprowadza regjonalizm w nauczaniu, kultywowanie jego wartości kulturalnych, oraz zasadę, zmierzającą poprzez najbliższe środowisko i regjon do poznania regjonów innych, a w sumie, do poznania Polski. Zasada ta znalazła wyraz nawet w programie nauczania przedmiotu tak mało zdawałoby się, naginającego się do niej, jak zajęcia praktyczne, gdzie zaleca się wybór prac i tematów, uwzględniając tradycje i zwyczaje miejscowe i regjonalne, — utrzymywanie związku między pracą szkoły a obyczajami i kulturą plastyczną środowiska, aby w młodzieży, zwłaszcza szkół wiejskich, rozwinąć twórczość w zakresie sztuki ludowej.

Dążność do wiązania szkoły ze środowiskiem na gruncie nawet codziennych jej prac, przewijająca się poprzez wszystkie przedmioty nauczania i wszystkie poczynania szkoły, jest jeszcze jednym plusem

nowozreformowanej szkoły. Tylko bowiem szkoła wyrosła na gruncie realnych potrzeb społeczeństwa, zrośnięta z niem mocno i trwale przez stały kontakt i współpracę, będąca emanacją środowiska i ośrodkiem jego życia, — tylko taka szkoła pokusić się może o chęć przebudowy duszy społecznej i daje gwarancję, że cel ten osiągnie.

Wreszcie charakterystyczną cechą nowej, zreformowanej szkoły jest jej praktyczne nastawienie na potrzeby wychowanka. W programie nauczania przyrody i geografji występuje w klasach niższych podział na program nauczania w szkołach miejskich i wiejskich, co wynika z różnych potrzeb i zainteresowań dzieci wsi i miasta. Wszędzie również podkreśla się realną korzyść dziecka z nauczania danego przedmiotu z nastawieniem na wykorzystanie wiadomości, nabytych w szkole, w późniejszem życiu. Szczególnie to nastawienie uwypukla się w programie zajęć praktycznych, który zaleca wykonywanie, prac, mających jakąś realną korzyść życiową. Tak drobna napozór rzecz, jak to, że dziecko w klasach niższych, bez względu na płeć, uczyć się będzie jak przyszyć guzik, łatę, zacerować pończochę, pozamiatać izbę — charakteryzuje dobitnie owo życiowe i praktyczne nastawienie nauczania i wychowania szkolnego. Ponadto program zaleca w szkołach mających ku temu warunki, naukę gospodarstwa domowego i ogrodnictwa.

Dodatnią stroną nowoczesnej szkoły jest również troska o zdrowie fizyczne dziecka. Poza ćwiczeniami cielesnemi, na które przeznacza się 2 godziny tygodniowo, programy przewidują codziennie 10 minut na obowiązkową gimnastykę, która ma wyrobić w dziecku nawyk stały w tym kierunku. Pozatem wiele miejsca i czasu poświęca się higjenie, oraz wycieczkom, nietylko naukowym, ale i o charakterze turystyczno- wypoczynkowym i sportowym. Wogóle sport i zabawa mają poczesne miejsce w wychowaniu fizycznem dziecka podobnie jak higjena, do której wdraża się dziecko stale przy każdej okazji i każdym przedmiocie.

Jak wynika z programów nauczania, w zreformowanej szkole na planie pierwszym znajduje się dziecko, z jego zainteresowaniami i indywidualnością — dziecko jako człowiek i przyszły obywatel. Szkoła ma rozwinąć jego wartości przyrodzone, doskonalić jego duszę, dać mu ten zasób wiedzy i nawyków praktycznych, które uczynią z niego jednostkę produktywną, aktywną w każdej sytuacji życiowej, a pożyteczną dla niej samej i otoczenia, w którem ono żyć będzie.

A że szkoła uczyć będzie dziecko podporządkowania swego „ja“ interesom ogółu, że wdrażać je będzie do wykonywania obowiązków na rzecz ogółu, to tylko dlatego, że jednostka jest częścią składową wielkiego organizmu państwowego, którego byt opiera się na sumie wysiłków poszczególnych jego członków.

Mirosław Karawan.

Na marginesie nowych programów.

Artykułem niniejszym rozpoczynamy druk szeregu uwag wiążących się z nowemi programami. Czytelników (czki) naszych (e) zapraszamy do żywej współpracy przez wypowiadanie swych myśli. *REDAKCJA.*

A. GEOGRAFJA.

Obecny program (projekt) geografji wnosi w mury szkoły wiele rzeczy nowych. W pierwszym rzędzie łączy w klasie III naukę przyrody z geografją pozostawiając obu przedmiotom dawną ilość godzin w tygodniu, — redukując jednakże znaczną ilość zagadnień zgodnie z zasadą: niewiele, lecz dokładnie. Nauczyciel rozpatruje tu z dziećmi dziewięć tematów—ośrodków zainteresowań, uwzględniając miejscowe warunki, w których pracuje. Pociągnęło to zasobą zróżnicowanie programu dla miasta (typowego!) i wsi z zastrzeżeniem, iż ostateczne ustalenie programu odpowiadającego danej szkole pozostawia się uznaniu nauczyciela.

Wysunięte w programie klasy III zagadnienia geograficzne *mają zaznajomić dziecko z najbliższą oklicą i dać mu pewien zasób elementarnych wiadomości i wyobrażeń geograficznych.*

W klasie IV uczeń przechodzi do *poznania obrazów terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce.* Dzieje się to w miesiącach zimowych (od początku listopada do połowy kwietnia) w wymiarze 5 godzin tygodniowo (ilość godzin nauczania geografji na tym poziomie powiększono więc o 25 proc.). Obrazy te mają dziecko zaznajomić z kilku charakterystycznemi krajobrazami polskiemi oraz najważniejszemi przejawami życia i pracy człowieka w poznanych okolicach, dając mu w rezultacie możliwie plastyczne uzmysłowienie rozmaitości i bogactwa tychże. Ze względu na psychikę i zainteresowanie dziecka rzutowanie tych obrazów rozpoczyna się bezpośrednio od morza, gór i t. d. (tematy „egzotyczne“) nie posługując się mapą.

Dopiero później — po krajobrazach, — przechodzimy bez pośpiechu do wprowadzenia planu drogą licznych ćwiczeń dochodząc wre-

szcie do czytania planu wsi lub miasta, planu dróg, rzek i osad w powiecie i województwie i wkońcu do czytania *politycznej* mapy Polski. Na tej ostatniej odbywamy przegląd głównych rzek (12), okolic poznanych w krajobrazach i głównych miast (12). Całość kursu zamyka podział na województwa i przegląd linji granicznej Polski.

W klasie V (3 godziny tygodniowo, a zatem o 50 proc. więcej niż dawniej) rozpoczynamy pracę od zaznajomienia dziecka ze sposobami przedstawienia ważniejszych form terenu na mapie fizycznej, omawiamy granice i obszar Polski, oraz rzucamy okiem na jej góry, wyżyny i niziny, dorzecza głównych rzek i zlewiska. Później w t. zw. części szczegółowej, omawianej w ciągu pierwszego półrocza, opracowujemy poszczególne krainy Polski, starając się o plastyczne podkreślenie ich odrębnego oblicza i równocześnie wykazanie wzajemnej zależności od siebie.

W półroczu drugiem rozpoczynamy pracę od zaznajomienia się z mapą fizyczną Europy, — „siedliska wielu narodów i państw". W części szczegółowej omówimy przedewszystkiem sąsiadów, Polski, a potem ważniejsze i więcej charakterystyczne krainy z wyłączeniem nadśródziemnomorskich.

W klasie VI (też 3 godziny tygodniowo zamiast dawnych 2) kończymy geografję Europy omówieniem krain nadśródziemnomorskich i zestawieniem państw europejskich. Potem przechodzimy do elementów geografji ogólnej (kształt ziemi, siatka geogr., rozkład lądów mórz, ruch wirowy ziemi i jego konsekwencje: dzień i noc, ruch postępowy ziemi, pory roku, wiatry stałe i zmienne, prądy morskie), by na podbudowie tychże oprzeć wiadomości o dalszych częściach świata (kolejność: Afryka, Ameryka, Australja i kraje polarne). Kurs tej klasy zamykają wiadomości o stanowisku ziemi we wszechświecie, oraz przegląd ogólny fizycznej, politycznej i gospodarczej mapy świata.

W klasie VII (4 godziny tygodniowo zamiast dawnych 2) mówimy o ziemi i człowieku w Polsce, (obszar Polski, krainy naturalne, klimat i nawodnienie, świat roślin i zwierząt, ludność), oraz o jej życiu gospodarczem ze szczególnem uwzględnieniem najbliższej okolicy (rolnictwo, hodowla, lasy, górnictwo i przemysł, komunikacja, handel i charakterystyka gospodarcza Polski). W drugiem półroczu (program historji) w tym samym wymiarze godzin tygodniowo wnikamy we współżycie ludzi w państwie i ustrój Państwa Polskiego dawniej i dziś, — w obowiązki obywateli polskich wobec Państwa, — w prawa tychże i opiekę Państwa nad obywatelem.

Rzut oka na całość materjału nauczania pozwala stwierdzić, że projekt wnosi wiele rzeczy cennych. Z pośród tych na plan pierwszy należy wysunąć:

a) wydatne zmniejszenie ilości materjału nauczania (szczególnie w odniesieniu do poszczególnych części świata) przy równoczesnem powiększeniu ilości godzin przeznaczonych na ten przedmiot w wymiarze tygodniowym. Pozwoli to zgodnie z przytoczoną już, powszechnie uznaną, zasadą dydaktyczną osiągnąć odpowiednie efekty: niewiele ale dokładnie;

b) grupowanie osiowych zagadnień dookoła człowieka, czyli wysunięcie na czoło t. zw. antropogeografji (oczywiście na tle fizjograficznem) uczyni z przedmiotu rzecz żywą, pełną treści, absorbującą dzieci i ułatwiającą pracę nauczycielowi;

c) większe podkreślenie wartości wychowawczych tkwiących w przedmiocie i mogących być wyzyskanemi, da w rezultacie nietylko wyniki materjalne, ale formalne i moralne;

d) nastawienie życiowo-gospodarcze, wyrażające się w położeniu nacisku na warunki bytowania człowieka w danem środowisku i ciągłe, systematyczne nawiązywanie do znanych już dzieciom analogicznych, — bądź przeciwstawnych wydarzeń — pozwoli na wyrobienie u wychowanka odpowiedniego poglądu na otaczające go życie, a tem samem przygotowuje do niego.

Szczególnie silnie wystąpi to w klasie siódmej, w której nauczyciel geografji winien uczniowi wskazać wyraźny drogowskaz życiowy w jego własnem środowisku (absolwent szkoły powszechnej ma się zastanawiać nad poprawą stanu gospodarczego jego środowiska i orjentować w możliwościach powstania nowych gałęzi gospodarstwa).

Do dalszych zalet projektu programu należy zaliczyć jędrne wskazówki metodyczne zawarte w dołączonych do każdej klasy „Uwagach". Wynika z nich, iż uczeń na lekcjach winien być aktywnym i samodzielnym; winien on nietylko współpracować z nauczycielem na lekcjach w klasie, ale i „rozgryzać" pewne zagadnienia w domu, przez opracowywanie tychże na podstawie wskazanej mu lektury, bądź też przez wykonywanie szeregu ćwiczeń. (Z pośród tych na pierwszy plan wysuwają się ćwiczenia na konturach i siatce Kirchhoffa. — Podkreślamy to w tem miejscu ze względu na to, iż sprawa konturów dotychczas nie była unormowaną i miała zarówno swych zwolenników jak i przeciwników). Owa aktywność i samodzielność osiągnięta ma być

przedewszystkiem w postaci organizowania *lekcyj — podróży,* które uczeń będzie mógł w odpowiedni sposób przygotować względnie przeżyć.

Jeśli idzie o ocenę możliwie najwłaściwszego i najwydatniejszego stosowania projektu programu, wysuwają się tu pewne życzenia:

1) Mamy wrażenie, że w klasie czwartej w imię zasady ciągłości nauczania należałoby z początkiem listopada zebrać wiadomości z klasy III i szerzej *opracować własną ziemię*, a dopiero później przejść do tematów „egzotycznych" jak morze, góry i t. d.

2) Wydaje się, że bezpośrednie przejście w II półroczu klasy V z Polski do krain europejskich — *bez podbudowy z geografji ogólnej nie jest zgodne z zasadą aktywności i samodzielności.* Dla przykładu przytaczamy Francję i różnicę w jej klimacie (a tem samem faunie i florze, na północy i południu. Czy wobec tego nie lepiej byłoby zakończyć kurs klasy V wyłącznie geografją krain sąsiadów Polski, a na miejsce innych krain wnieść geografję ogólną, któraby ułatwiła stosowanie zasady samodzielności i aktywności na lekcjach? Zdaje się, że całość sprawy nie ucierpiałaby na tem, gdyż w klasie VI moglibyśmy w miejsce ruchu wirowego i obrotowego ziemi wnieść geografję pozostałych krain europejskich (wraz z nadśródziemnomorskiemi).

3) Jeśli idzie o *geografję fizyczną,* zdaje się, że zbyt powierzchownie została ona potraktowana. Trudno sobie wyobrazić, by nauczyciel nic nie powiedział swym uczniom o powstawaniu wysp wulkanicznych czy koralowych, „rodzeniu się" gór czy t. p. zjawiskach. — W brzmieniu obecnego programu jest na to miejsce przy omawaniu poszczególnych krain bądź części świata; jeśli autor programu przewidywał te rzeczy w ten sposób, należałoby o tem umieścić krótką, odpowiednią wzmiankę w „Uwagach". Bez niej można narazić się na pominięcie przez nauczyciela tych interesujących i kształcących rzeczy.

4) *Geografja regjonalna* zyskała w programie miejsce poczestne. Trudno jednak wyobrazić sobie, by każdy z nauczycieli (szczególnie w szkołach niżej zorganizowanych) był „encyklopedją". Stąd też wysuwa się na czoło sprawa ułatwienia pracy nauczycielskiej przez tworzenie odpowiednich ośrodków powiatowych, wojewódzkich, czy „ziemskich", któreby gromadziły dorobek danego ośrodka i w odpowiedni sposób go systematyzowały, — dając nauczycielowi w rękę gotowy instrument. Staje się tu aktualną sprawa tworzenia *muzeów regjonalnych i opracowywanie odpowiednich monografji.* Wskazujemy odrazu

możliwości rozwiązania: Min. W. R. i O. P. w porozumieniu z Min. Spr. Wewn. tworzy odpowiednie ośrodki przy instytucjach samorządowych z tem, że w pierwszym rzędzie może i powinien korzystać z nich nauczyciel (pewne powiaty względnie województwa już zapoczątkowały akcję w tym kierunku).

Tu również można byłoby zaprojektować powołanie do życia przez Ministerstwo W. R. i O. P. t. zw. *„ruchomych muzeów regjonalnych“*. Te, będąc w bezpośredniej dyspozycji Ministerstwa (zresztą niekoniecznie) mogłyby stale w określonych jednostkach czasu przybywać na dany teren i zapoznawać dziatwę z dorobkiem innych ziem (droga zamiany byłaby tu do pomyślenia).

Z powyższem, — a zresztą i z osią przewodnią programów, której na imię „Polska i jej kultura“ łączy się też sprawa jeszcze wydatniejszego *obniżenia taryfy kolejowej dla szkolnych wycieczek.* Zdajemy sobie sprawę z tego, że obecne ulgi sięgają granic możliwości. P. K. P. Uważamy jednak, że ze względu na cel należałoby taryfę dla wycieczek obniżyć do $^1/_{10}$ części kosztu biletu. Ruch wycieczkowy ożywiłby się wtedy znacznie i z pewnością nikt nie twierdziłby, że mapa pomniejsza wielkość i potęgę Polski.

Pozatem jeszcze jedna uwaga: Geografji w szkole powszechnej uczą nauczyciele, którzy niezawsze są specjalistami. Tym odpowiednie potraktowanie przedmiotu ułatwiłoby znacznie zamieszczanie w programie, względnie w corocznie drukowanym przez Ministerstwo „Wykazie podręczników“ *tytułów lektury geograficznej zalecanej (nie „poleconej“) dla nauczyciela bądź ucznia. Tu zresztą można byłoby umieszczać wszelkie pomoce naukowe,* przewodniki i t. p. uznane przez Ministerstwo za godne polecenia.

Wreszcie — w zamknięciu całości należałoby wyrazić życzenie, by Ministerstwo zechciało w przyszłości organizować *wędrowne kursy dla nauczycieli geografji.* Braćby tu należało pod uwagę zarówno Polskę jak i zagranicę. Skromne subwencje, przyznawane nauczycielowi z racji brania udziału w kursie tego rodzaju, zapewniłyby im więcej niż odpowiednią frekwencję i umożliwiły właściwe realizowanie pięknie pomyślanych programów.

Oczywista, że *odpowiednie uposażenie szkół w pomoce naukowe winno być również troską władz szkolnych.* W obecnych warunkach nie wszystkie szkoły potrafią je zdobyć. Uzdrowienie stosunków nastąpi dopiero z chwilą, gdy dotacje ze strony Skarbu Państwa bądź Samorządu wzrosną wydatniej na te cele.

Całość kończymy uwagą, że projekt programu geografji przemyślany jest gruntownie i celowo, — do realizacji tegoż wymaga się jednak pewnych ułatwień pracy nauczycielskiej. Ułatwienia te są niezbędne nie ze względu na „wygodę“, ale ze względu na nawał zagadnień jakie stają przed zreformowaną szkołą powszechną. Nauczyciel widząc przed sobą olbrzymi stos piętrzących się trudności, gotów opuścić ręce i stać się tylko martwym realizatorem programów, a nie ich współtwórcą. By nie dopuścić do tego, należy zrobić wszystko, co mogłoby mu ułatwić właściwe podejścia do zagadnienia i jego odpowiednie realizowanie.

Leon Łyszczarczyk.

Do podstaw wychowania moralnego.

„Czyń dobrze nie dlatego, że wypada, lecz że sam w ten znajdujesz przyjemność“. **Marek Aureljusz.**

Pojęciu wychowania moralnego odpowiada w praktyce szkolnej coś nieokreślonego, a jednocześnie coś, co się samo przez się rozumie, co się instynktownie wyczuwa. Jego teoretyczne ujęcie — to etyka wykładana w ostatniej klasie gimnazjum przez ks. prefekta — czasem (b. rzadko) nauczyciel propedeutyki filozofji z dobrej woli wykroi kilka ze swych godzin na zagadnienia etyczne. Pozatem wychowanie moralne zostawione jest wszystkim członkom grona nauczycielskiego, którzy przygodnie mogą wyjaśniać, na czem moralność polega i własnym przykładem postępowania moralnego zachęcać.

I zupełnie słusznie. Wszczepiania w duszę wychowanka zasad moralnych nie można traktować, jak nauki jakiegoś przedmiotu. — Wartościowanie moralne jest procesem zbiorowym, społecznym — a jego kryterja leżą w stosunku danego środowiska do świata, człowieka i jego czynów. Etyka zaś to tylko nauka — opisująca te procesy, jak np. optyka opisująca zjawiska świetlne. I jak ta ostatnia nie stwarza światła, tak etyka nie tworzy moralności, ani jej nie powoduje. A jednak w okresie młodzieńczego buntu przeciw tradycji, autorytetom — w okresie racjonalistycznych tendencyj młodzieńca, uświadomienie rozumowe tego, co się samo przez się rozumie — jest bardzo na miejscu. Pozatem etyka, aczkolwiek nauka opisowa, nie normatywna, dochodzi jednak w swych rozważaniach do ustalenia norm etycznych, zasad naczelnych i wskazuje drogi, wiodące do wartościowego życia.

Pozatem należy wychowanka zabezpieczyć na okres przełomowy, gdy podstawy religijne się kruszą — a wraz z niemi załamuje się i moralność, jedynie na nakazie religji oparta.

Jak sprawa wychowania moralnego zostanie w naszym programie uregulowana, nie wiemy. Wypowiadamy się za rozszerzeniem dotychczasowej jego płaszczyzny — aż do wyznaczenia dlań oddzielnych godzin szkolnych.

Poniżej zostanie podana próba racjonalnego ujęcia treści współczesnych pojęć etycznych — oraz zostaną zarysowane drogi, jakiemi kroczyć winno wychowanie moralne na terenie szkoły. To zaś wyniknie z odpowiedzi na pytanie główne etyki: dlaczego człowiek postępuje moralnie, które jest znów częścią pytania ogólnego: dlaczego człowiek działa wogóle.

Motywy ludzkiego działania:

Na to ostatnie pytanie odpowiedziała już dawno psychologja eksperymentalna. Wola skierowana jest zawsze na cel, którego wyobrażenie jest najbardziej przyjemne lub najmniej przykre. Dążenie do przyjemności, a unikanie przykrości wyznacza niejako drogę naszemu działaniu.

Jeżeli przyjmiemy (uzasadnimy to w dalszych rozważaniach), że moralność jest czemś naturalnem, to i zachowanie moralne podlegać będzie temu samemu przychologicznemu prawu działania Z zasady tej wynika, że nie można ludziom na dłuższy dystans przepisać postępowania, które im przynosi jedynie zwiększanie nieszczęścia [1]), naodwrót — trwałemi są jedynie pragnienia, skierowane na szczęście — oto jest głębszy sens tego sublimowanego hedonizmu. Jedna jest zatem poprostu droga do wychowania motywów moralnego postępowania: wzgląd na rzeczywiste, szczęśliwe konsekwencje dla działającego.

Słuszność tej prawdy potwierdza życie praktyczne: państwo i religja, stosowanie sankcyj — nagród i kar. Jednak dyspozycje do moralnego postępowania, uwarunkowane zewnętrznemi przyczynami, (sugestja, nagrody, kary) nie są trwałe i mogą szybko zniknąć, jeśli samo moralne postępowanie nie jest źródłem przyjemności dla działającego: to też wychowawca często podkreśla wartość dobra, czynio-

---

[1]) Wyraz szczęście jest superlatywem, którym zwykło się oznaczać maksymalną przyjemność — najwyższą radoć życia; dlatego wyrazów: przyjemność, radość życia — szczęścia, możemy używać wymiennic.

nego skrycie. Wówczas motywy moralnego postępowania mogą być przez wewnętrzne przeżycia wzmocnione i stać się trwałemi siłami instynktu.

Są chwile dalszej świadomości, kiedy człowiek na pytanie: „Dlaczego ja właśnie w całym świecie tak a nie inaczej muszę postępować?“ — znajduje jedyną odpowiedź: „Bo mi to samemu sprawia przyjemność“.

Jest to wyjwyższe stadjum rozwoju moralnego, które można uważać za ukoronowanie wychowania.

Przesąd przeciw przyjemności i gloryfikacja cierpienia.

Znaczenie tej prawdy, która stała się jedną z najdonioślejszych zdobyczy współczesnego wychowania [2]) próbuje osłabić mocno zakorzeniony w społeczeństwie przesąd przeciw przyjemności: przesąd zresztą odwieczny, piętnujący najczęściej pod mianem epikureizmu błędnie rozumianego) wszelkie poglądy, przypisujące pozytywną wartość w życiu — przyjemności, w szczególności zaś nieuznający żadnego jej związku z moralnością.

Źródłem tego nieusprawiedliwionego i jak się okaże bardzo szkodliwego przesądu jest dawne, tradycyjne wychowanie. Wszelkie wychowanie pragnie przetworzenia człowieka, zmiany jego dyspozycyj: jedne z nich pożądane, pragnie wzmocnić, inne, mniej pożądane — osłabić, — jeszcze inne — szkodliwe — usunąć; realizuje zaś swoje cele w ten sposób, że jedne wyobrażenia akcentuje dodatnio, inne ujemnie. Otóż nietylko dawniej ale i dzisiaj — w wychowaniu (nietylko szkolnem) ta druga tendencja jest silniejsza. Skuteczniejsze jest. wiemy dobrze o tem, stosowanie metody wzmacniania instynktów pożądanych, niż zwalczania szkodliwych — ale to ostatnie jest wygodniejsze. W ten sposób wychowanie jeszcze dziś pracuje głównie ohamowaniami i zakazami; państwa np. sankcjonują swe prawa głównie przez kary nie przez pochwały. W ten sposób cała nasza moralność ma charakter zakazu. Istota zaś zakazu tkwi, w tem, że mówi on: „Nie wolno ci czynić tego, co mógłbyś czynić chętnie“. Dlatego też to, co przynosi przyjemność, wydaje się złem. To przekonanie jest źródłem poglądu, według którego postępowanie moralne to takie postę-

[2]) Russell wypowiada pogląd, że szczęście w dzieciństwie jest koniecznym warunkiem wychowania nowego typu człowieka. („O wychowaniu“).

powanie, które nie wynika z natury człowieka, lecz jej się przeciwstawia. Tak np. James określa, jako moralne, działanie przeciwne naporowi natury. Według tego poglądu moralność nie jest naturalną, nie jest czemś, co rozumie się samo przez się. Podobnie religja umieszcza naturalne przyjemności w państwie zakazanego i w konsekwencji mówi o rozkoszach ziemskich i niebieskich.

Wielu ze współczesnych myślicieli nie idzie tak daleko, żeby przeciwstawiać moralność przyjemności, ale często pozostają oni pod sugestją, że przyjemność nie ma moralnej wartości, że nie może być jej miernikiem. Wogóle, jak widzimy, przesąd przeciw przyjemności wynika z wychowania, które wiele rzeczy przyjemnych uważa za godne odrzucenia i przez to przyjemność podaje w podejrzenie, w niesławę.

(C. d. n.). *St. Antoszczuk.*

Jak prowadziłem I oddział.

Artykuł dyskusyjny.

(Dokończenie)

Przystępuje do pionowego rozpatrywania rozkładu. Na pierwszym planie wyrażenie tematu przez język (mowę, czytanie) i pismo, a dawniej jęz. polski. Ma on zupełnie wyraźną funkcję jako środek wyrażania przeżyć dziecka słowem i pismem. Najidealniejszą metodą byłaby ta, którąby posługiwała się warjantem II-gim (artykuły Dobranieckiego w N-rze 4, 5 i 6 „Pracy Szk.“ z 1933 r.). Jednakże wymaga ona ciągłej bacznej uwagi nauczyciela, specjalnie absorbuje jego siły bez uwzględnienia reszty dzieci (II oddz.). Z tych względów naukę czytania i pisania prowadziłem według warjanta I-go. Przytem tok pracy był kopją „Wskazań Metodycznych“ do elementarza Falskiego, a zatem znany i wypróbowany. Myliłby się ten, ktoby sądził, że jest to nic innego jak w innej szacie stara treść. Nie! Tendencje wychowacze, działalność dziecka, zainteresowania się — odmładzają ją wlewając nowe życie. Punkt wyjścia: rozmówki, obserwacje, wycieczki czy praca ręczna jest swobodnem kontynuowaniem celu wychowawczego. Elementarz dla mnie stanowi pomoc, gdzie mam ułożony zasób liter stosownie do trudności graficznych, gdzie tylko metoda opracowywania liter jest zgodna z I warjantem. Gdybyśmy chcieli za Dobranieckim trzymać się ściśle ciasnych ram elementarza, nie wykraczać poza treść umieszczonych tam powiastek — naturalnie tkwilibyśmy nadal w starych błędach. Dowolność w doborze powiastek, luźny związek z resztą

zajęć dziecka, spychają elementarz do roli lektury ćwiczącej sprawność, technikę czytania, oraz dostarczającą materjału do ćwiczeń w pisaniu (przepisywanie). Zresztą dadzą się i tu wyłowić pewne cykle naturalnie po dokonaniu niezbędnych modyfikacyj. Bezwzględnie, że nie może on stanowić ośrodka, ani pionu krystalizowania się tematów. Ma braki i to poważne: brak podkreślenia wychow. obywatelsk., sztuczność powiastek, ich częściowy chaotyczny układ no i jest dziełem dla całej Polski. To też powiadam — przeznaczam mu rolę pomocniczą (jak w II warj.). Natomiast braki zapełniam „ćwiczeniami specjalnemi", w których mieści się wszystko ze sztuki pisania i czytania, a czego elementarz nie posiada. W ten sposób rozszerzony warjant I-szy był czemś pośredniem między I i II. Z nauką czytania i pisania nie śpieszyłem się (zacząłem dopiero 4 grudnia). Z warjantu II stosowałem pisanie całych zdań, chociaż są tam literki i grupy liter zupełnie nieopracowanych. Są to podpisy — tytuły rysunków lub ilustracyj. Po opanowaniu analizy i syntezy słuchowej według I warj. wyodrębnianie do opracowywania ich w przyszłości. Do innych źródeł, które wykorzystać można należy „Płomyczek". Dotąd nie przykładaliśmy, trzeba przyznać, większej wagi do tak znakomitego środka. Jest on zresztą redagowany z tendencją widoczną by zapełnić, luki elementarza. W pierwszym rzędzie bajki i to bajki wychowawcze ze świata iluzji. Następnie idą powiastki, najczęściej dające się bez trudności przystosować do takich czy innych ośroków zainteresowań. Dalej idą wierszyki — krótkie, zwięzłe treścią — nadające się do działu „pismo", „język", „ton" lub „rysunek". Nie zapominajmy też o zdobiących go ilustracjach i fryzach wewnątrz — stanowiących dla miłośnika-specjalisty materjał do wyszarpywanek i wycinanek, a nawet ulepianek („Pr. ręczna" „forma"). Dział szarad, rebusików i zagadek również oddaje przysługę przy układaniu rozkładu. Należy dodać, że najskromniejszy nawet zbiór N-rów z całego roku — będzie przy obu warjantach stanowić doskonałą lekturę i materjał do ćwicz. piśm. w końcu roku szkolnego.

Następne pionowe rubryki liczbowe i przez formę wyrażanie tematu są dalszym ciągiem dwu pierwszych rubryk. Ponieważ szablonowy podział na godzinki i półgodzinki i konieczność ich zapełniania przepisanym materjałem — jest rzeczą względną, naukę dawnych rachunków umiejętnie łączy się tu w całość z nauką języka. Ścisłej granicy gdzie kończy się jeden, a zaczyna drugi, ile czasu koniecznie trzeba dziś poświęcić temu, a ile tamtemu środkowi wyrażania — nie oznaczam. Uważam tylko, by ogólna ilość czasu poświę-

conego w ciągu tygodnia np. liczbie — była zgodna z ilością przeznaczoną na ten cel przez program. Mogę więc stosownie do nastroju klasy trzy dni np. z rzędu opracowywać temat językowy, a potem dopiero przez wyrazy liczbowe i formę. Reszta kolumn jest wyzyskiwana jako zatrudnienie w czasie półgodzin cichych, jako praktyczna ekspresja 4-ch pierwszych sposobów wyrażania. Są to zajęcia takie jak ulepianki, ilustrowanie, wycinanie i wyszarpywanie, zajęcia praktyczne np. sadzenie, kopanie, budowa samolotu, łódki, rysunek, inscenizacja (ruch) przez zabawy i gry oraz śpiew. Ogólnie biorąc pierwsze cztery sposoby są prowadzącemi pracę szkolną pozostałe — wnioskami uczuciowemi — ruchem w ogólnem znaczeniu. Materjał można znaleźć we wszystkich znanych śpiewnikach czy to, „50 lekc. dla I oddz.“ B. Gawrońskiej, czy śpiewnikach R. Grues, czy w podręcznikach do gier i zabaw. Dużą przytem rolę odgrywa inwencja nauczyciela. Wierszyki, zagadki i melodje można dobierać do dowolnego tekstu.

A teraz strona wychowawczego oddziaływania. Przedewszystkiem ciągłość przyjętych zwyczajów, konsekwencja z każdej pracy, wiązanie z ośrodkiem więzami uczuciowemi i zadzierzgnięcie nici poczucia wspólnoty ze środowiskiem (rodziną) domowem i szkolnem. Jednolitość wymagań wyraża się w prowadzeniu zeszytów pracy z papieru czystego (gat. lepszy pakunkowy), a służącego do wszelkich prac: czy to pisania, czy rachowania, czy rysunku. Widoczny tu jest stosunek ciągłości i zależności zagadnień i podkreślenie nauki jako całości, a nie posiekanej potrawy. Zadzierzganie nici między dzieckiem i szkołą, a środowiskiem wprowadza do wychowania szereg momentów wychow. państwowego. Naturalnie bez pouczeń, wskazówek i recept, lecz praktycznie przez szereg wspólnych zajęć, przez praktyczne odczuwanie potrzeby ładu i porządku, przez odczuwanie przy pracy potrzeby autorytetu jako czegoś nadrzędnego, kierującego. Temu ogólnemu celowi poświęcamy osobne cykle, np. „Imieniny Pana Prezydenta“, „Imieniny Pana Marszałka“, „3 Maja“ i t. p. Jest to najpierwszy etap aktualizacji nauczania. Nawet przy użyciu elementarza Falskiego można takie cykle wykorzystać. Gdyby nie przymusowe trzymanie się elem. Falskiego, mając np. świetny pod tym względem elementarz Kubskiego, Katarbińskiego i Sz. Zarembiny — cykle te można byłoby ująć bardzo barwnie. W trakcie nauki nie zapominamy dawać szeregu zagadek.

Na zakończenie chciałbym dodać, że piętą Archillesa wszystkich elementarzy jest ich bezbarwność państwowa i wymieniony elemen-

tarz, aczkolwiek w stosunku do elem. zagranicznych (np. we Włoszech, w Sowietach) nie jest nowością — jednakże lukę tę zapełnia. Jest on zresztą ułożony przez znawców i przez współtwórców nowego programu. Przyszłość należy bezapelacyjnie do tego rodzaju elementarzy. I jeszcze jedno. Na tym stopniu świadomie należy wyrzec się wszelkich rozważań o znaczeniu tego lub innego zagadnienia. Ważniejsze postokroć są te podświadome elementy uczucia, nie roztrząsane i nie dyskutowane, a narastające jako kapitał przywiązania i miłości dla Ojczyzny.

St. Lipko.

Sugestja w nauczaniu.

(Artykuł dyskusyjny).

Artykuł kol. Kanioka zamieszczamy z zaznaczeniem, iż tylko częściowo podzielamy poglądy autora, wobec czego otwieramy dyskusję nad poruszonem, ciekawem i żywotnem zresztą zagadnieniem.

Redakcja.

Właściwie artykuł „rewolucyjny“, nieomal „heretycki“. Uderza częściowo w poglądowość w nauczaniu. Nie neguje jej całkowicie, lecz wnioski, płynące z niniejszych rozważań, upoważniają do przekonania, że poglądowość jest wprawdzie konieczna na niższych stopniach nauczania, jednakże na wyższych — jest w niektórych wypadkach wręcz szkodliwa. Jest bowiem „pogląd“ surogatem pewnych pojęć i raczej hamuje, niż przyspiesza rozwój intelektualny.

Żeby kształcić intelektualnie, trzeba **wytworzyć** (nie znaleść!) wspólną platformę intelektualną między nauczycielem a klasą. Oto sprawa, w której zagadnienie sugestji wysuwa się na plan pierwszy.

Wyjaśnię, jakie pobudki skłoniły mnie do niniejszych rozważań: Uderzało mnie nieraz że na bardzo trudne nawet pytania — otrzymywałem odpowiedzi prawie dosłownie zgodne z moim zamysłem. Naprzykład w oddziale V B przy analizie wiersza spotykamy zwrot: „Jedzie sobie król Łokietek między trupy w pole“. Pytam: Dlaczego użyto tu: Jedzie **sobie** król...; otrzymuję odpowiedź: „Dla wyrażenia, że był od nikogo niezależny“. Odpowiedź, dosłownie zgodna z moim zamysłem. W oddziale VI: Co było przyczyną, że lud francuski, (zarówno zwolennicy jak i przeciwnicy) — witał Napoleona tak entuzjastycznie, gdy ten z wyspy Elby przybył do Francji? (Przed tego rodzaju pytaniami często radzę klasie głęboko się zastanowić). Odpowiedź zadziwiająco zgodna z zamysłem: Tęsknota za potęgą Francji!“ Albo w V B: Dlaczego lud prosty, który

przecież jest biedny i ubogi duchem, tak chętnie w baśniach swoich prawi o królewiczach i królewnach? Odpowiedź: „Tęsknota za bogactwem! Nie mogą go mieć, to choć marzą o niem!“ Były też wypadki, w których sformowałem prędzej pytanie, niż odpowiedź — lub też odpowiedź miałem niejasno sprecyzowaną. Wtedy odpowiedź bywała gorsza, lub całkiem kiepska. Bywało tak i w tych wypadkach, gdy byłem roztargniony, lub np. kazałem uczniowi coś opowiadać, nie myśląc razem z nim. Odpowiedzi z gruntu złe, wobec których staję bezradny, bywają też dosyć często w IV B, gdzie są dzieci b. słabo uzdolnione (selekcja), niedożywione, biedne, brudne.

Wszystkie powyższe kwestje absorbowały mnie nieraz. Ponieważ zaś w niektórych oddziałach ta współpraca myślowa była z pewnych względów zupełnie zadowalniająca, zacząłem więc **mimowolnie** wytwarzać takie warunki psychiczne, w którychby to było ilościowo jaknajczęstsze. Choć zagadnienie sugestji nie było mi obcem, jednak nie przyszło mi na myśl, że można utożsamić sugestję z „oddziaływaniem“ wychowawczem. Przypadek dopiero sprawił, że znalazłem odpowiednie wyjaśnienie wspomnianych kwestyj. Wyjaśnienie to jest dla mnie — przynajmniej narazie — całkowicie wystarczającem.

Kluczem do zagadki stało się słowo „sugestja“. Termin ogólnie znany i może dlatego niedoceniany w pedagogice, że kojarzy się z nim z jednej strony wspomnienie najrozmaitszych praktyk i seansów, z drugiej zaś zabarwienie psychicznie ujemne, przypominające coś niepożądanego, niskowartościowego, wręcz szkodliwego. Ślady tego mamy i w języku: Uleganie wpływom, sugestjom — znaczy to wytworzenie sobie pod czyimś lub jakimś wpływem takich przeświadczeń, przesądów, które nie są zgodne z prawdą. Już zresztą słowo „uleganie“ oznacza klęskę w walce, więc coś niegodnego, ubliżającego. Jeszcze jedna obawa, to przesąd, że sugestja łączy się z pewnym „transem“, więc czemś nienaturalnem, niezdrowem. Odpowiedź: Uwaga mimowolna, tak pożądana w nauczaniu, jest akuratnie takim samym transem. Pozatem zarówno pierwsze, jak i drugie mocno się chyba różni od kuglarstwa i zaklinania wężów; tego nie potrzeba udowadniać. Odbarwmy więc pojęcie sugestji z jej znaczenia ujemnego i umówmy się, że w nauczaniu może być mowa tylko o tej sugestji nawskróś twórczej, dodatniej. Wychodzę z założenia, że tak pojęta sugestywność jest w ścisłej korelacji z inteligencją: Kto umie myśleć wspólnie z drugim, ten

musi być niezawodnie inteligentny. Takie współodczuwanie kształci się z biegiem czasu i wchodzi w nawyk — a łącznie z tem wzbogaca się inteligencja.

Właściwie rola mego artykułu będzie spełniona, jeżeli czytelnicy przekonają się eksperymentalnie, (o ile już się o tem nie przekonali uprzednio — co prawdopodobnie w większości wypadków zachodzi), że taka sugestja jest możliwa. Weźmy elementarny przykład, który w przekonaniu nieobeznanych z zagadnieniem uważany jest za daleko idący: Każcie swoim towarzyszom patrzeć sobie między oczy w nasadę nosa i każcie im pomyśleć jakąś liczbę parzystą, względnie nieparzystą, do dziesięciu. Dla ułatwienia podajcie im ciąg: 2, 4, 6, 8 — względnie: 3, 5, 7, 9. Następnie odezwijcie się: Pomyśleliście? — Powiedźcie! W większości wypadków towarzysze podadzą wam liczbę zgodną z waszym zamysłem. Można to również przeprowadzić zbiorowo: np. napisać na odwrocie tablicy 8, spróbować czy klasa odgadnie. Przytem wyjaśnić, że chodzi o doświadczenie, nie o sztuczkę. Starszy oddział można przy sposobności pouczyć, że podobnie odbywa się proces uczenia się: Jest to przejmowanie cudzych myśli nie tylko tak, jak one zostały powiedziane lub napisane, ale wczucie się w ich intencje. Wróćmy do doświadczenia: Oczywiście, że wprawa i nawyk doprowadzają do tego, że można w ten sposób odgadnąć bardzo skomplikowane rzeczy. Wniosek: Jeżeli takie rzeczy są możliwe, to sugestja może się stać potężnym czynnikiem kształcenia intelektualnego!.

Jeżeli już jesteście przekonani, że nie jest to żadne kuglarstwo, spróbujcie stosować sugestję w szkole. Jak należy to rozumieć? Czy tak, że w czasie wizytacji mamy usilnie myśleć, by uczeń dał pożądaną odpowiedź i w ten sposób stwarzać fikcje? Po pierwsze — nie uda się to, a po drugie — będzie właśnie tą sugestją ujemną, nietwórczą, niepożądaną. Warunki sugestji **wychowawczej** są następujące:

Nauczyciel winien gruntownie znać swój przedmiot pod względem **rzeczowym.** Nieraz myślałem nad tem, że **metodyka** jest zanadto rozdęta, i że ona to właśnie staje się kuglarstwem. Stąd też płynie przekonanie, że nie umiejętnoši metodyczne, lecz raczej osobowość nauczyciela decyduje o wynikach pracy. Obciąża metodykę także i to, że jest ona w dużej mierze nacechowana nieufnością do sił intelektualnych ucznia, uważając go nieomal za głuptaka, któremu „wszystko łopatą trzeba do głowy nakładać“. Nie wspominam tu już o tem że właściwie cała psychologja instyktów, będąca problema-

tyczną podstawą naukową dla dzisiejszej pedagogiki (Freud, Montessori), ma genezę swą w psychologji osobników z dzisiejszego punktu widzenia **nienormalnych.** Przypomnijmy jednak szczegóły z własnego doświadczenia: W starszych oddziałach zauważyliśmy nieraz brak wysiłku umysłowego ze strony uczniów, o ile poszliśmy na „łatwiznę" metodyczną. Brak wysiłku myślowego jest warunkiem nie postępu, lecz cofania się. Stąd to częste zdania, że szkoła właściwie, ogłupia *). Mówi się to szczególnie o dzisiejszej szkole średniej w porównaniu do dawnej szkoły średniej. Jeżeli to nie jest przesadą, to oczywiście część winy musi spadać i na szkołę powszechną, gdyż wina, mojem zdaniem, leży w pewnych nawykach powojennej historji pedagogicznej, mających odbicie w utartych komunałach pedagogicznych.

A więc jeszcze raz: Przygotowanie rzeczowe, jasno wytknięty cel, skupiona myśl i wola, a nie kuglarstwo metodyczne.

Nauczyciel przygotowany pod względem rzeczowym, nie powinien **wysilać się,** by oddziałać na uczniów sugestją. Przyjdzie to samo nieomal, bo i tak istnieje to mimo naszej woli i wiedzy — oczywiście przy pewnych warunkach. Nauczyciel powinien być w pewnem rozumieniu **przejętym** swoją lekcją, formułować swoje myśli jasno — i to nie w domu — ale **na lekcji.** Przygotowanie zawodowe nauczyciela winno mu dać energję potencjalną do wykonywaia swych czynności. Przygotowanie gotowej porcji lekcyjnej, tak zwane konspekty, jest marnowaniem energji kinetycznej, energji twórczej nauczyciela i dlatego jest wręcz **szkodliwe.** Twórczy bowiem akt myślowy jest **niepowtarzalny.** Uczeń winien widzieć myśl, gdy ona w skupieniu powstaje, gdy **promienieje** — tymczasem my podajemy mu produkt **przetrawienia.** Wtedy ginie współdziałanie myślowe z klasą, wtedy nauczyciel znajduje się w korelacji ze swoim konspektem i ulega jego sugestji, klasa zaś może rozumieć, ale nigdy **nie może** być wzięta, zasłuchana, porwana.

Jest to beznadziejnie bezowocne! Myślowa energja kinetyczna nauczyciela winna zacząć swe działanie **na lekcji.** Wiemy dobrze, jak niezastąpioną jest bezpośrednia rozmowa, gdy dwaj ludzie wymieniają myśli bez przerwy w czasie. Wtedy znajdujemy wspólną platformę, wtedy rozumiemy się wlot, wtedy, ożywieni, przyśpieszamy kroku, i nagle znajdujemy myśl, która jest poprostu wypadkową naszych niewypowiedzianych, a często nawet nieuświadomio-

nych — lecz tylko sugestją wzajemną odczutych dążeń. Stąd nieraz wykrzykujemy zgodnie i jednocześnie tę samą odpowiedź na dręczące nas w dyspucie pytanie.

Nauczyciel, który posiada sztukę nauczania, a nie... metodykę nauczania... — jest w klasie potężną indywidualnością, a cały zespół uczniów jest dla niego jakgdyby jednym rozmówcą. I oto prowadzi swoją ukochaną gromadkę w krainę pojęć, gdzie pogląd jest rzeczą nieprzydatną, gdzie niema się do czynienia z bryłą geometryczną czy doświadczeniem fizycznem, lecz ze zjawiskiem kultury duchowej, więc z intuicją językową, więc z historją, więc z etyką. Zresztą i tam, gdzie pogląd jest potrzebny, daje on tylko **elementarne** wyobrażenie o rzeczach; i tam również proces myślowy, proces pojęciowy jest **istotnym** dla kształcenia intelektualnego.

Pogląd, stosowany nadmiernie w starszych klasach szkoły powszechnej, jest zatamowaniem rozwoju, gdyż wytwarza fałszywe skojarzenia.

Jeżeli chcecie mieć słabo rozwinięte dzieci, przynoście na każdą lekcję historji do oddziału VI obrazy. Stworzycie wtedy iluzję, jakoby ważniejszem było, jak wygląda Jerzy Waszyngton i Nowy Jork, niż to, na czem polega amerykanizm; że ważniejszym jest wygląd tłumu Jakobinów, niż istota rewolucji francuskiej. Zgadzam się, że obraz np. rewolucji francuskiej wytwarza nastrój. Jednakże — pomijając już błędy malarstwa historycznego, oraz możliwą do obalenia obawę, że dając pokarm wzrokowy, dajemy równocześnie możność wyboru dowolnego objektu (kogoś zainteresuje na ilustracji kapota, kogoś znowu piesek z podwiniętym ogonkiem) — muszę stwierdzić, że odpowiednie nastawienie nauczyciela wytworzy lepszy i właściwszy nastrój, niż obraz.

Nie chcę być źle zrozumiany. Oczywiście, jestem zdania, że zamek rycerski, szczerbiec czy kuszę należy w III oddziale pokazać, jednak jestem przekonany, że o ile werbalizmowi zarzucano słusznie, iż uczy wyrazów, a nie daje poznania rzeczy — o tyle poglądowości należy zarzucić, że ślizga się po rzeczach materjalnych, a nie daje pojęć, nie wprowadza w proces myślowy, **nie może** dać znajomości zjawisk kulturalnych.

Oczywiste, że sugestja pedagogiczna winna wystrzegać się zarówno poprzestania na surogacie „poglądowym“ jak i wpadnięcia w werbalizm. Poglądowość, w miarę użyta, spełnia swą rolę, jednak uczniowie winni sobie uświadomić, że nie wiedza o rzeczach jest

istotą kształcenia. Jest to zdanie, zarówno prawdziwe dla intelektualistów, jak dla szewców czy krawców. Wiedza szewca o technologji materjału jest właściwie szeregiem abstrakcyj i uogólnień. Stąd nie jest ważnem to, **co** on wie, ale to, **jak** on wie, gdyż tylko to drugie ułatwia mu nabywanie dalszych wiadomości. Pomijam już fakt, że w dzisiejszem społeczeństwie szewc winien nie tylko umieć robić buty, ale winien być również pożytecznym, uspołecznionym i moralnym członkiem państwa **a nadewszystko — ludzkości.**

Że sugestja pedagogiczna może się obracać nietylko w sferze pojęć, przekazywanych w „pseudotransie" (ściślej: w stanie uwagi mimowolnej) — ale teraz i w sferze wyobrażeń, mamy na to liczne dowody nietylko w praktyce szkolnej. Elementarny przykład eksperymentu: Narysujcie domek, nóż, stół lub inny pojedyńczy przedmiot. Każcie swoim towarzyszom narysować **cośkolwiek.** W większości wypadków narysują to samo i w taki sposób, jak wy. (Oczywiście — moment patrzenia między oczy w chwili zamysłu jest ułatwieniem eksperymentu). Uważając ambicję ucznia za rzecz **naturalną,** tem samem sprawiamy, że uczeń inteligentny ma ambicję by myśleć, rozumieć, odczuwać to, co myśli nauczyciel. Tu jest istota oddziaływania: Oddziaływanie jest sugestją, a sugestywność (tak jak wrażliwość i pobudliwość) jest dowodem inteligencji. Stąd łatwość oddziaływania na młodzież inteligentną a trudność urabiania młodzieży nieinteligentnej. Błędne wyobrażenia nawet bez wypowiedzi udzielają się uczniom. Tak samo wyobrażenia właściwe. Wytwarza się nawyk podążania nietylko za pojęciami, ale i za wyobrażeniami nauczyciela. Stwierdziłem, iż w taki właśnie sposób drogą sugestywnego przejmowania wyobrażeń uczniowie wczuwają się w atmosferę epoki—co jest tak trudnem w historji a co prowadzi nieraz do szeregu zabawnych nieporozumień *).

Gdy wytworzy się współżycie, uczniowie chłoną wprost słowa, myśli i wyobrażenia nauczyciela, a gdy odczuwa on prężne momenty u każdego z uczniów i daje się wypowiedzieć, klasa jest wniebowzięta. Takie lekcje są dla obu stron źródłem energji na szereg dni.

Jasnem jest, że sugestja pojęć i wyobrażeń płynie poprzez **słowa** nauczyciela, ale — **i poza niemi** również. I to jest znowóż doniosły moment w znaczeniu sugestji dla kształcenie intelektualnego.

---

*) Porównaj cenny artykuł Kol. Milenkiewicza o nauczaniu historji. Spr. N

Zaznaczyć muszę, że sugestja pedagogiczna nie kłóci się wcale z kształceniem **świadomego** człowieka. Przeciwnie — jestem zdania, że dzisiejsze stadjum rozwoju ludzkości — uwstecznione znacznie — wymaga kształcenia jednostek, działających **świadomie.** Sugestja pedagogiczna jest tylko dopełnieniem i uławieniem urabiania **świadomego członka ludzkości.**

Byłoby jeszcze w związku z tematem wiele rozważań, wiele też nowych zagadnień (np. sugestja **w wychowaniu).** Niestety, ramy artykułu nie pozwalają na szersze ujęcie. W zakończeniu czuję się w obowiązku nadmienić, iż na wszelkie zapytania i kwestje chętnie służę wyjaśnieniami. Zapewne znajdziecie też Koledzy szereg ciekawych przyczynków praktyki, które oświetlą poruszane tu zagadnienia. Szczególnie prężnemi są tu 1) Kwestja poglądowości (konkret!), 2) Kwestja przygotowania do lekcji i 3) dla niektórych, być może, kwestja eksperymentów. Radbym posłyszeć Wasze zdanie w tych kwestjach. Jestem też przygotowany na ataki. Owszem, ale z jednem zastrzeżeniem: Proszę nie kwestjonować dobrej woli. Wszelkie głosy będą dla mnie nader cennym dowodem, że artykuł mój przydał się w czemkolwiek Kolegom, jeżeli już nie dla celów praktycznych, które, sądzę, będą najistotniejsze, to jako materjał do dyskusji.

Stanisław Kaniok.

Na marginesie praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli.

(Dokończenie)

Jeżeli dotychczasowa organizacja praktyki pedagogicznej okazuje się nieprzystosowana do życia, to przydałoby się nam zastanowić, na jakich podstawach oprzeć się winien przyszły system praktycznego wdrażania do zawodu kandydatów na nauczycieli, względnie co należałoby w istniejącej organizacji praktyki pedagogicznej zmienić lub uzupełnić. Ponieważ dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w seminarjach zakończy wkrótce swój zasłużony żywot, zatem reforma organizacji praktyki pedagogicznej winna znaleźć wyraz w nowym ustroju szkolnym, a mianowicie w 3-letnich liceach pedagogicznych i w 2-letnich pedagogjach. W 3-letnich liceach pedagogicznych praktyka pedagogiczna winna objąć cały drugi i trzeci rok nauczania, a w 2-letnich pedagogjach obydwa stopnie, czyli zarówno w pierwszym, jakoteż i w drugim wypadku winna trwać dwa lata,

z tem, że 1/4 praktyki pedagogicznej byłaby poświęcona t. zw. hospitacjom, a pozostałe 3/4 na prowadzenie lekcyj praktycznych przez kandydatów i teorję. Hospitacje i wogóle lekcje winny być przeprowadzane nietylko w szkole ćwiczeń, lecz także w szkołach, znajdujących się poza obrębem siedziby zakładu k. n., zwłaszcza winny być jaknajczęściej organizowane wycieczki na wieś, do szkół jednoklasowych, stojących na dobrym poziomie naukowym, aby uczestnicy mogli nabrać dobrego wyobrażenia o sposobie organizacji lekcyj w oddziałach połączonych. Staję na stanowisku, że przynajmniej połowa lekcyj w okresie t. zw. praktyki pedagogicznej winna odbyć się na terenie szkół jednoklasowych, biorąc pod uwagę fakt, że conajmniej połowę absolwentów najczęściej zatrudnia się pracą w tychże szkołach. Podczas hospitacji i po lekcjach winni uczestnicy mieć możność przeglądania: konspektów lekcyjnych, rozkładów materjału naukowego i zapisów tematów lekcyj w dzienniku lekcyjnym, kajetów dziecięcych do wszystkich przedmiotów, prac wykonanych przez dzieci, pomocy naukowych, jakiemi się dana szkoła posługuje, a także t. zw. kancelarji szkolnej wzorowo prowadzonej i t. p. (wskazane byłoby, aby kierownik praktyki pedagogicznej lub kierownik odnośnej szkoły udzielał kandydatom wyczerpujących objaśnień, jak należy prowadzić wszystkie księgi i akta, dział archiwalny i t. d. Na godne uwagi i polecenia pomoce naukowe (oryginalne), prace piśmienne dzieci, wykresy i t. p., winna być uczestnikom podczas hospitacji zwrócona uwaga, aby mogli wszystkie dodatnie przejawy życia szkolnego kiedyś we własnej szkole stosować. Liczba lekcyj praktycznych, ich tematy, stopień i termin w którym mają być przeprowadzone, winny być przez kierownika praktyki pedagogicznej zgóry na cały rok określone i podane do wiadomości uczniów zakładu k. n., aby już zawczasu mieli możność przygotowywać się teoretycznie bądź do prowadzenia lekcyj, bądź do dyskusji nad lekcjami, aby ta ostatnia mogła posiadać jakiekolwiek cechy dyskusji naukowej. W związku z koniecznością przygotowania się do lekcyj i dyskusji nad niemi, należałoby kandydatom podawać odnośną literaturę (nie wyłączając t. zw. przewodników metodycznych), o której jakoś dziwnie się milczy w zakładach k. n., a byłoby to wskazanem choćby z tego względu, aby przyszły nauczyciel wiedział, jakie książki warto mieć w bilbjotece podręcznej, a nie kupował rzeczy bezwartościowych. Ta sama uwaga dotyczy czasopism pedagogicznych, które są jednym ze środków samokształcenia się. Wymagaćby należało od uczestników, aby każdy z nich przygotowywał sobie do każdej

lekcji mały szkic, czy też plan lekcji; zyskałby na tem tylko poziom dyskusji na konferencjach pedagogicznych, polekcyjnych. Jeżeli chodzi o tematy lekcyjne, to każda lekcja winna być oparta na odnośnym punkcie programu naukowego i winna się wylegitymować, że jest realizacją celów zawartych w programie, a to dlatego, żeby uczniowie nabrali przekonania, że każda lekcja stanowi jeden krok naprzód w realizacji programu urzędowego, a nie jest prowadzona w oderwaniu od tegoż, a następnie dlatego, aby uczniowie zawczasu przyzwyczaili się realizować obowiązujące programy, a nie podręczniki (jak to ma niejednokrotnie miejsce w wielu szkołach). Zaznaczyć przytem wypada, że na czytanie i interpretację szczegółową programów nauki należałoby poświęcić większą liczbę godzin, niż obecnie, gdyż na czytanie szybkie, a co zatem idzie powierzchowne, szkoda naprawdę czas tracić. Po dokładnem opracowaniu programu danego przedmiotu, każdy uczeń miałby za zadanie sporządzić sobie rozkład materjału naukowego na którykolwiek odddział według obowiązującego programu. Prace takie musiałyby być przez kierownika praktyki pedagogicznej poddane pod dyskusję na specjalnych godzinach, aby uczniowie mieli pojęcie, jak przystępować do układania rozkładu materjału naukowego. Solidaryzuję się w zupełności ze stanowiskiem kol. Łastowieckiego (zob. Nr. 6 S. N. z r. 1933) w przedmiocie „sharmonizowania teorji i praktyki pedagogicznej w zakładach k. n.“ i następnie — „praca nauczyciela szkoły ćwiczeń winna rozwijać się w myśl teoretycznych założeń nauczyciela metodyki w seminarjum i być konkretnym przykładem realizacji tych założeń“. Zdajemy sobie dobrze sprawę z tego, że poddawać komuś wiedzę o danej rzeczy, a pokazać mu samą rzecz, to nie jedno i to samo. Najlepiej jest, gdy najpierw pokaże się jakąś rzecz, a potem zdobywa się o niej potrzebną wiedzę. Może być jednak i odwrotnie (zwłaszcza, gdy chodzi o umysły dojrzalsze) np. po wykładach teoretycznych o metodach i formach nauczania winna nastąpić cała serja lekcyj pokazowych, ilustrujących w sposób jasny, jak i kiedy należy się niemi posługiwać, a najważniejsza rzecz, aby uczestnicy widzieli „pokaz“ tej metody lub formy nauczania, gdzie kończy się zasięg jednej, a rozpoczyna się druga etc. Bardzo często n. p. istnieje nieporozumienie co do formy pytaniowej i heurystycznej, pomieszanie pojęć, a w następstwie fałszywe postępowanie. Lekcje w szkole ćwiczeń i konferencje polekcyjne mają spełnić rolę czynnika wyświetlającego wątpliwości natury dydaktycznej. Przy układaniu konspektów przez uczniów należałoby wymagać, aby temat,

cel formalny i materjalny, metoda pracy nauczyciela i ucznia, forma nauczania, zasady dydaktyczne, środki poglądowe, plan dydaktyczny i rzeczowy, były zawsze uwidocznione. Zmusi to autora konspektu do głębszego wniknięcia w ducha danej zasady, metody, formy i t. d. i stworzy przykonanie, że wszystko to czego nauczył się na lekcjach dydaktyki ogólnej, znajduje swoje zastosowanie w większym lub mniejszym stopniu w rzeczywistej lekcji. Bardzo ważną jest rzeczą, aby kandydaci już podczas praktyki pedagogicznej nabrali wprawy w pisaniu konspektów według momentów dydaktycznych (Jeleńska), stopni formalnych Herbarta czy też według metody Decroly'ego, Dewey'a i t. p. Stąd też po wyczerpującem omówieniu zasad budowy lekcyj w/g momentów dydaktycznych, ilustracja takiej lekcji w szkole ćwiczeń, oglądanie konspektów i dyskusja nad nią przyczyniłaby się w wysokim stopniu do urobienia sobie należytego sądu o wartości skonstruowanej w ten sposób lekcji. Wiem z doświadczenia, że absolwenci seminarjum niezawsze sobie dość jasno uświadamiają, jak należy pisać konspekt, jakiej użyć metody, formy i t .p. Przyczem nie od rzeczy byłoby uświadomić kandydatów w jakich wypadkach lekcja nie da się wtłoczyć w ramy stopni formalnych (np. różne lekcje mające charakter ćwiczeń, wyrabiania sprawności i biegłości w działaniach arytmetycznych i t. p.) Wszystkie rozważania nasze w przedmiocie w/w prowadzą do słusznego żądania zespolenia w jednej osobie funkcyj kierownika praktyki pedagogicznej i kierownika szkoły ćwiczeń dla uzyskania jednolitego frontu w pracy nad teoretycznem i praktycznem przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

W zakończeniu swoich uwag na temat praktyki pedagogicznej w zakładach k. n. chciałbym podnieść jeszcze jedną rzecz, a mianowicie: reforma praktyki pedagogicznej w sensie większego dostosowania jej do realnych potrzeb szkoły, pociągnęłaby za sobą prawdopodobnie konieczność zwiększenia wymiaru godzin na ten „przedmiot". Sądzę, że dałoby się to przeprowadzić drogą np. zmniejszenia ilości godzin poświęconych na wykłady historji wychowania i dydaktyki ogólnej w dziale przedewszystkiem „nowoczesne prądy pedagogiczne", którym w większości szkół poświęca się niepotrzebnie zbyt dużo czasu, a które nie przedstawiają większej wartości dla młodego nauczyciela, któremu zakład k. n. winien otworzyć oczy na warunki pracy w naszych szkołach i przygotować go do jak najlepszego wykazania obowiązujących programów i spełnienia misji wychowawczej nakazanej przez ducha współczesnej doby kulturalnej i warunki bytowania Polski Odrodzonej.

Edward Kopacz.

Posiedzenie Zarządu Okręgu Z. N. P.

W dniu 17. IX. b. r. w lokalu Okręgu Z. N. P. w Wilnie odbyło się plenarne posiedzenie Zarządu Okręgu o następującym porządku dziennym:

1) Odczytanie protokółu z poprzedniego posiedzenia Zarządu.

2) Program prac Komisyj i Sekcyj na bieżący rok szkolny.

3) Reorganizacja sieci organizacyjnej Z. N. P. Okręgu w związku z reorganizacją obwodów szkolnych.

4) Terminy i porządek dzienny zjazdów powiatowych.

5) Pożyczka Narodowa.

6) Wybór wiceprezesa Okręgu i dwóch członków Wydziału Wykonawczego.

7) Wolne wnioski.

Poniżej podajemy ważniejsze momenty obrad.

Jeśli idzie o program prac poszczególnych Komisyj przedstawia się on następująco:

Komisja Pedagogiczna planuje zorganizowanie Wyższego Kursu Nauczycielskiego, z którego mogliby korzystać wszyscy członkowie. W pierwszym rzędzie uwzględniłoby się tu grupę przedmiotów pedagogiczno — dydaktycznych z nauką o Polsce Współczesnej, — a w przyszłości nastąpiłaby specjalizacja w zależności od życzeń słuchaczy.

Poza wymienionym W. K. N. komisja projektuje w dalszym ciągu organizowanie innych kursów w czasie feryj świątecznych i letnich. O charakterze tych ostatnich ogół członków Związku zostanie zawiadomiony za pośrednictwem „Głosu Nauczycielskiego“ i „Spraw Nauczycielskich“.

Uruchomienie „Poradni Pedagogicznej“ ustnej i korespondencyjnej, pomoc w organizowaniu bibljotek nauczycielskich oraz prac konferencyj rejonowych, to dalsze punkty objęte programem Komisji Pedagogicznej, która liczy na pełną współpracę sekcyj Pedagogicznych przy oddziałach Pow. i Referatów przy Ogniskach.

Komisja porad i obrony prawnej stwarza w tym roku „Koło obrońców“, w skład którego wejdą Koledzy(żanki), mający za zadanie obronę członków Z. N. P. wezwanych do odpowiedzialności przed Komisje Dyscyplinarne.

Obecnie Komisja przewiduje również obronę Kolegów(żanek) wobec Sądów, o ile sprawy mają łączność z pracą w szkole bądź organizacji.

Planem pracy objęto (jak i w latach ubiegłych) udzielanie członkom Z. N. P. porad ustnych i na piśmie. Dla pierwszych stworzone zostaną dyżury członków Komisji Porad i Obr. Pr. trzy razy w tygodniu w lokalu Okręgu.

Komisja Organizacyjno - Lustratorska w bieżącym roku dołoży starań, by życie organizacyjne wykazało należyte tempo i świadczyło o pełnem zrozumieniu i realizowaniu zadań i celów Z. N. P. na naszym terenie. W tym właśnie celu w czasie feryj zimowych zostanie w Wilnie zorganizowany pięciodniowy kurs dla aktywniejszych członków, na którym zostaną omówione zasady pracy związkowej. Na kursie tym również uwzględnione zostaną wytyczne dla kierowników pracy samokształceniowej w powiatach.

Praca lustratorska w bieżącym roku winna doznać większego jeszcze nasilenia niż w latach ubiegłych. Chodzi tu głównie o częstsze lustrowanie Ognisk, — szczególnie tych, które wykazują słabszą działalność. W czasie lustracyj należy położyć nacisk na całokształt działalności komórki organizacyjnej, — a z prac kancelaryjnych uwzględnić przedewszystkiem sprawy kasowe, i odpowiednie księgowanie tychże, ewidencję członków (Komisja projektuje założenie t. zw. „ewidencji kartkowej“) i przestrzeganie zasad statutowych przy przyjmowaniu nowych członków do organizacji.

Komisji Nauczycieli szkół średnich chodzi w dalszym ciągu o rozbudowę komórek organizacyjnych w ośrodkach prowincjonalnych oraz o nawiązanie właściwej współpracy i współżycia między nauczycielami szkół obu kategoryj.

Komisja projektuje również zorganizowanie w każdym tygodniu „kwadransów pedagogicznych“ nadawanych przez Radjo Wileńskie.

Komisja Wychowania Fizycznego zajmie się badaniem warunków pracy nauczycieli ćwiczeń cielesnych i po opracowaniu odpowiedniego materjału zabiegać będzie o uzdrowienie obecnego stanu rzeczy.

W programie swych działań przewiduje Komisja organizowanie nauczycielskich klubów sportowych niezależnie od organizowania różnego rodzaju imprez sportowych, przeznaczonych dla członków Z. N. P. (np. wycieczka w czasie feryj zimowych).

Komisja Prasowa apeluje do referentów prasowych Oddziałów Powiatowych i Ognisk, — oraz do wszystkich członków, by notowali skrzętnie wszelkie przejawy życia organizacyjnego na prowincji i przesyłali odpowiedni materjał do Okręgu celem opublikowania tegoż w

prasie codziennej i zawodowej. Komisji chodzi tu nietylko o rejestrowanie działalności poszczególnych członków w organizacjach społeczno - oświatowych, instytucjach samorządowych i t. d. ale również o plastyczne odtworzenie rzeczywistych warunków pracy nauczycielskiej (ciasnota lokali, przepełnienie klas, stosunek domu do szkoły i t. p.).

Poza powyższem Komisja pragnie zaznajomić szersze masy z podstawami reformy szkolnej, z zasadami współpracy między domem i szkołą, z celami Towarzystwa Budowy Publicznych Szkół Powsz., z istotą zadań szkoły powszechnej, z działalnością organizacyjną i społeczną Z. N. P. i t. d.

Komisja Prasowa w planie swej pracy uwzględnia też dalsze starania w kierunku podniesienia poziomu „Spraw Nauczycielskich". I tu zjawia się apel do wszystkich Koleżanek i Kolegów, by brali żywy udział w redagowaniu pisma nietylko w formie pisania aktualnych artykułów, ale i wypowiadania rzeczowych uwag i życzeń pod adresem Redakcji.

Jeżeli idzie o reorganizację Oddziałów Powiatowych, to Zarząd wypowiedział się za utrzymaniem obecnego stanu rzeczy do najbliższego plenarnego zebrania. Wówczas zapadnie ostateczna decyzja w tych sprawach.

W sprawie subskrypcji „Pożyczki Narodowej" Zarząd jednogłośnie uchwalił następującą rezolucję:

„Plenarny Zarząd Okręgu Wileńskiego Nauczycielstwa Polskiego wychodząc z założenia, że dobro Rzeczypospolitej jest pierwszem prawem każdego obywatela, że potrzeby Państwa zawsze głęboko były ujmowane przez całość nauczycielstwa,—że zadaniem nauczyciela jest nietylko sumienne wypełnianie obowiązków obywatelskich przez siebie, ale budzenie i pogłębienie rzetelnych poczuć obywatelskich w całem społeczeństwie, postanawia:

1) Stanąć zwarcie w ogólnej potrzebie państwowej przez wzięcie gremjalnego udziału w subskrypcji „Pożyczki Narodowej", w szczególności zaś przez subskrypcję pożyczki w wysokości 75 procent jednomiesięcznych poborów do VII stopnia służbowego włącznie i w wysokości 100 proc. jednomiesięcznych poborów od VI stopnia służbowego wzwyż.

2) Użyć wszelkich swoich wpływów, by idea „Pożyczki Narodowej" sięgnęła w jak najszersze warstwy społeczeństwa, by znalazła wśród nich głębokie, obywatelskie zrozumienie — i by subskrypcja „Pożyczki Narodowej" stała się w tej chwili naczelnym nakazem moralnym każdego obywatela Rzeczypospolitej".

Niezależnie od powyższej rezolucji Zarząd Okręgu postanowił subskrybować „Pożyczkę Narodową“ z funduszu zasobowego w wysokości 2000 złotych, oraz wezwać Zarządy wszystkich komórek organizacyjnych do podpisywania zgłoszeń na pożyczkę.

Na II-go wiceprezesa Zarządu Okręgu powołano kol. Kappową Halinę. Wydział Wykonawczy zreorganizowano w ten sposób, że poza Prezydjum Okręgu (Przewodniczący, dwóch zastępców, sekretarz, skarbnik) wchodzi obecnie w jego skład dwóch członków: kol. Hodiw Grzegorz i kol. Łyszczarczyk Leon. Zmniejszenie ilościowe składu Wydziału Wykonawczego pozwoli na dalsze usprawnienie jego działalności. Inni członkowie Zarządu, przebywający w Wilnie, będą o posiedzeniach Wydziału zawiadamiani i mogą na nie przybywać z prawem korzystania z prerogatyw przysługujących członkom Wydziału Wykonawczego.

Na porządek dzienny tegorocznych Zjazdów Powiatowych Zarząd wysunął dwa czołowe referaty: „Nowe programy a współpraca ze środowiskiem“ i „Spółdzielczość w szkole“.

Terminy Zjazdów ustalono:

7 i 8 X. 1933 r. Wołożyn,
14 i 15 X. 1933 r. Mołodeczno, Szczuczyn Lidzki, Wilejka,
4 i 5 XI. 1933 r. Baranowicze,
5 i 6 XI. 1933 r. Wołkowysk,
12 i 13 XI. 1933 r. Oszmiana,
20 i 21 I. 1934 r. Lida,
27 i 28 I. 1934 r. Postawy,
2 i 3 II. 1934 r. Nieśwież, Słonim, Brasław,
3 i 4 II. 1934 r. Stołpce i Głębokie,
10 i 11 II. 1934 r. Święciany,
11 i 12 II. 1934 r. Nowogródek,
4 i 5 III. 1934 r. Wilno — Troki,
17 i 18 III. 1934 r. Suwałki, Grodno.

W wolnych wnioskach poruszono szereg spraw bieżących. Echa tychże dojdą Kolegów drogą organizacyjną.

O laboratorja teatralne w szkołach.

(c. d.)

Każda rzecz potrzebna do sztuki winna być zrobiona dobrze, a tanio. Kształci się w ten sposób i rozwija pomysłowość, wynalazczość, zaradność i przedsiębiorczość dzieci. Dziecko musi obmyśleć rzecz, nakreślić projekt, obronić go, przejść do wykonania, wynaleźć środki najprościej wiodące do zrealizowania projektu i precyzyjnie wykonać.

Celem wytworzenia stylu gry dla teatru szkolnego najlepiej wkroczyć na drogę eksperymentowania. Należy wystrzegać się przed wyrabianiem talentów aktorskich.

Polewka [1]) określa tego rodzaju teatr — jako teatr samorodny. Wieś pokazała Polsce teatr samorodny w obrzędach. Po dłuższej wprawie w inscenizowaniu różnych utworów przechodzi się do typu gry improwizatorskiej.

Jakiż jest sposób postępowania przy tej metodzie?

Podaje się ogólnikowy temat. Karżańskij[2]) dawał takie tematy: „Przyjazd narzeczonego". Grono obmyśla fabułę, określa epokę, dobiera postaci działające, tło.

W szkole dobierać jest najlepiej tematy zaczerpnięte z życia szkolnego. Po przemianie tematu w akcję dramatyczną. następuje rozdanie ról, rozłożenie na sceny i akty. W toku pracy akcję nagina się do możliwości młodego aktora, a nie odwrotnie. Troska o aktora i jego osobowość dominuje nad troską o akcję i efekt sceniczny.

Improwizuje się przed publicznością możliwie ściśle, trzymając się utrwalonego w pamięci ogólnego przebiegu akcji. Sufler z laboratorjum teatralnego jest wogóle usunięty. Każdy jest jednocześnie aktorem i autorem. Przez nieopieranie się na pamięci wyrabia się orjentację i rzutność. Próby nie nużą, bo się od siebie różnią, chociaż każda następna jest już mniej improwizacją niż poprzednia. Fragmenty jednak są improwizowane, a to z przyczyny zapomnienia lub pomyłki aktora. Wogóle przy grach improwizatorskich sens każdej próby jest ten sam, ale skala słowna może być i bywa zazwyczaj inna.

Wilhelm Gerst i Otto Brües [3]) postępują w ten sposób, że opowiadają dzieciom jakąś historję i polecają ją rozegrać, spuszczając się na fantazję niedorostków.

Stanisławskij [4]) zaś stosuje takie zadania: W domu leży chory; czekają na doktora. I oto przychodzą goście, których należy zabawić.

---

[1]) Adam Polewka. Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza. Chowanna. Katowice 1929.

[2]) N. Karżanskij. Коллективная драматургия. Москва, 1922.

[3]) Wilhelm C. Gerst. Gemeinschafts — Bühne und Jugendbewegung. Frankfurt (n. M.), 1924.

[4]) Wolkensztejn W. Stanisławskij. Moskwa 1922 oraz M. Czechow. O sistiemie Stanisławskawo. „Gorn", Moskwa, 1919.

W laboratorjum panuje duch demokratyczny: autor, aktor i reżyser są równouprawnieni i równowartościowi.

W zespole opracowującym sztukę do grania w laboratorjum teatralnem da się wyróżnić trzy gry: 1-szą skłonnych do odgrywania ról z tekstem już obmyślonym przez innych; 2-gą improwizujących gładko, a na scenie czujących się, jak u siebie w domu oraz 3-cią umiejących obmyśleć przebieg akcji, poszczególne role, ale wykonawców słabych, niezdarnych i niechętnie grających.

W laboratorjum pożądana jest jednorodność psychiczna grających. Najlepiej grają nie zmanierowani w teatrze amatorskim. Praca w teatrze nie może być przymusem. Możność zaś udziału w pracy każdego wytwarza specjalną republikę pracy, przejętych piękną, tworzącą myślą. Tu następuje realizacja widowiska zespołowo, gromadzenie z uszanowaniem każdej osobowości oraz inwencji dziecka. Przez laboratorjum zyskujemy skupianie i zespalanie luzem idących jednostek.

Za pracą idzie wspólne przeżycie, przywiązanie do murów szkolnych i wychowawców: „Tworzy się — jak powiada Cierniak — pewien współrytm psychiczny, głębsza akcja dusz". W laboratorjum ambicje indywidualne podporządkowują się woli gromady, co ze względów społecznych jest niesłychanie ważne.

(Dokończenie nastąpi)

Stanisław Kutyło.

Konkurs.

Zarząd Okręgu Z. N. P. w Wilnie pragnąc bliżej zaznajomić szersze warstwy społeczeństwa z naszą organizacją rozpisuje niniejszem Konkurs na artykuły, których treść omawiałaby cele pracy Związku, środki wiodące do nich oraz wybitniejsze przejawy działalności na terenie. Przyjęte przez Zarząd artykuły będą drukowane w prasie, a autorzy otrzymają odpowiednie honorarjum.

Liga Morska i Kolonjalna.

Rozbudowa floty polskiej i morskiego handlu, organizowanie kolonizacji i propaganda ważności tych spraw wśród najszerszego społeczeństwa to cele przyświecające Lidze Morskiej i Kolonjalnej. W zrozumieniu ważności tychże i ze względu na wychowawcze znaczenie wymienionej Organizacji, apelujemy do Koleżanek i Kolegów, by zakładali w swych szkołach Koła L. M. i K. oraz odziaływali w tym kierunku na dorosłych.

Nauczyciel propagatorem sadownictwa.

Jeżeli przyjrzymy się naszemu sadownictwu zarówno w wioskach jak i w małych miasteczkach to nas rozpacz ogarnie. W wiosce, składającej się z 40—50 chałup gospodarskich, tylko kilku zaledwie gospodarzy posiada jakie-takie ogrody owocowe. Większość gospodarzy albo przez swoją niedbałość, albo przez swą nieumiejętność nie może tych sadów założyć. Któż tę niedbałość czy nieumiejętność może wykorzenić? Czyż nie szkoła?

Przez umiejętny rozwój sadownictwa poprawilibyśmy znacznie w przyszłości nasz bilans handlowy.

Przyjrzymy się cenie owoców w zależności od ceny innych produktów rolnych, np. żyta, przez obliczenie wartości zajętego miejsca, nakładu pracy i wydajności z hektara. Niech kg. jabłek kosztuje najtaniej 20 gr. Na hektarze posadzimy przeszło 10 jabłoni. Każda jabłoń wyda średnio 50 kg. owoców. Pracy położymy nie więcej, niż przy uprawie żyta, a może i mniej. Wypadnie nam: 20.50.100 = 1000,00 zł. Otrzymamy więc rocznie 1000 zł. dochodu. Obliczymy żyto. Niech kg. żyta kosztuje 20 gr. Z hektara zbierzemy średnio 15 kop. Kopa da średnio 80 kg. Otrzymamy: 20.80.15 = 240,00 gr. Wypadnie więc rocznie 240 zł. dochodu plus jeszcze 50 zł. za słomę = 290 zł. Dochód sam mówi za siebie. Komentarze są zbyteczne.

Drogi u nas obecnie się rokrocznie wysadzane przez szkoły drzewami, jak: brzozą, klonem i t. p., ale wieśniacy drzewa te bardzo niszczą. Kiedy w tym roku w czasie wakacyj zacząłem tłumaczyć wieśniakowi potrzebę takiego obsadzenia, to po wysłuchaniu moich perswazyj najspokojniej odpowiedział: „Dobrze panom mówić, kiedy panowie mają chleb i do chleba, a nam taka brzoza wiele niszczy ziemi, której i tak posiadamy mało“. Na tę replikę nie mogłem narazie znaleźć słów odpowiedzi. Dopiero potem wyjaśniłem, że szkoła mogłaby hodować i rozsadzać drzewa owocowe. Na to wyjaśnienie wieśniak zupełnie przystał. Gdyby każde dziecko hodowało dla siebie drzewa owocowe, nigdy nie miałoby potrzeby niszczyć posadzone przy drodze.

Podam teraz z praktyki, jak zagadnienie sadownictwa przeprowadziłem u siebie w szkole.

W roku ubiegłym na jesieni kazałem dzieciom nazbierać po 50 dojrzałych nasion jabłek i gruszek. Zbierać lepiej od drzew dzikich, z braku jednak takowych można zbierać i od drzew szlachetnych. Po

40 sztuk mnie oddano, a po 10 zostawiono u siebie. Tym sposobem zebrałem około 3000 nasion. Mamy przy szkole działkę około 75 m^2, na której w ostatnim roku były ziemniaki. Działkę więc nam oddano już zoraną. Zrobiliśmy 3 zagony szerokości po pół m. Zagonki były niewysokie. Koło każdej szkoły znajdzie się też miniaturowy ogródek, choćby 10 m^2. Zresztą każdy gospodarz odstąpi kawałek swego ogrodu na ten cel. Roboty powyższe wykonaliśmy w końcu października, sianie zaś uskuteczniliśmy w drugiej połowie listopada po pierwszych przymrozkach, żeby czasem nasionka nie wykiełkowały jesienią. Przed sianiem, nasiona wrzuciliśmy na wodę w miednicy, aby sprawdzić ich zdolność kiełkowania. Zdolne zupełnie opadły na dno, a uszkodzone pływały na wierzchu bądź w środku. Wyjęte nasionka z wody rozsypaliśmy na papier, aby wyschły.

Po przygotowaniu nasionek zabraliśmy się do naszych zagonków. Na każdym zagonku zrobiliśmy wzdłuż patykiem 3 rowki głębokości około 1 cm. Głębiej siać nie wolno według przepisów. Do każdego rowka na odległości 10 cm. rzucaliśmy po 3 nasiona, a następnie zarównaliśmy ziemię. I cała robota z sianiem już skończona. Czyż to tak trudne?

W naszem przedsięwzięciu spotkało nas nieprzewidywane nieszczęście Kiedy dowiedziały się kury pobliskich gospodarzy o posianych nasionach, to w przeciągu doby, zanim myśmy się spostrzegli, wyjadły prawie wszystkie. Na szczęście zostało nam jeszcze około pół tysiąca nasionek, które chcieliśmy wysiać wiosną na próbę, więc na drugi dzień dokonaliśmy nowego siewu, a dziatwa naznosiła gałęzi i przykryła zagonki.

Na wiosnę nasionka wykiełkowały doskonale, a kiedy dorosły 4 — 6 cm., wówczas je uporządkowaliśmy. Gdzie było razem więcej (sadziliśmy po 3) drzewek, to zostawiliśmy po jednem, a dosadziliśmy tam, gdzie nam nie wykiełkowały. Po ostatecznem uporządkowaniu i obliczeniu okazało się 385 drzewek. Pleliśmy drzewka 4 razy w miarę zarastania trawą. Obecnie drzewka mają wysokość 30 — 50 cm. i chowają się wyśmienicie.

Równolegle z robotami, dokonywanemi w szkole, dziatwa wykonywała swoje prace w domu nad pozostawionemi jej nasionkami tak, że teraz ma w swoich ogódkach domowych od 5 — 20 drzewek.

Narazie tylko tyle. O dalszych pracach, jak podcinanie korzeni, zabezpieczenie młodych pędów na zimę, szczepienie, rozpędzanie korony i t. d. opowiemy po dokonaniu takowych.

W ramach krótkiego artykułu nie mogłem szczegółowo podać wszystkich uwag. Zainteresowanych uprzejmie proszę zwracać się z zapytaniami pod adresem: Oszmiana — Szkoła powszechna. Byłoby najmilej, aby ten krótki artykuł przyczynił się do zasiania w tym roku chciaż kilku nasionek przez każde dziecko w ogródku szkolnym lub jego własnym.

Andrzej Mamczyc.

Artykuł zagraniczny.

Poniektórym, wrażliwym na głowę jednostkom ciepło tak działa na mózg, że popełniają czyny nieobliczalne. Było lato, (było, naprawdę było) i było ciepło, więc też ja nie obliczywszy się z „możliwościami", (których mi potem mocno brakowało) popełniłam wycieczkę zagranicę. Niech i tam mnie zobaczą, może kiedyś mój pomnik będą budować, a nie widziawszy oryginału wykują w marmurze (tylko!) brzydką! — wolę być podobną do siebie — więc jako rzekłam — pojechałam.

Najpierw był nasz okręt, nasza woda, nasze powietrze i wgóle była pogoda. Potem jakoś się zaczęło chmurzyć i stawało się niewyraźnie. Morze nabierało brązowych tonów, okręt na cudzych bałwanach czuł się nijako, jeszcze więcej nijako czuli się na okręcie ludzie o niepewnej rasie; w powietrzu wisiała ciężka woń „autodafe", a mewy wyraźnie i groźnie darły się „heil" — i miały swastykę na ogonie, a może nieco niżej. Jednem słowem potrąciliśmy o atmosferę miłego sąsiada. Pomimo takich groźnych konjunktur przejechaliśmy jakoś szczęśliwie — nikt nawet ubocznej wycieczki do znanego portu nie zrobił, tak nam było dobrze zzewnątrz, że co do „to", ludzie oczekujący od bałwanów nadzwyczajności — rozczarowali się. Okręt chlastany niemieckiemi bałwanami przeginał się lekko, nawet lekceważąco—jakby mówił: „co mnie zrobisz — jadę bo chcę". Powitał nas zagraniczny ranek u brzegów Danji. Jeszcze parę kroków po morzu i ze mgieł wynurzyły się zwarte, ciężkie masy ulic Kopenhagi, przyprószonej zielenią drzew. „Kościuszko" ryknął raz, drugi, my też — formalności prezentacji załatwiono i do okrętu podpłynął taki mały szczeniak — stateczek, — którego nasz Kościuszko mógł jednem lekkiem machnięciem śruby rozmienić na drobne — a on nic — podjeżdża — zarzuca linę i wprowadza godnie do portu. Tu czekały na nas życzliwe uśmiechy białych, gidjowatych dunek i białych, wysportowanych na szkielety duńczyków. I potem już naprawdę było wesoło! Wsadzili nas do autokarów, (to taki „arbon", tylko nie trzęsie, nie wonieje, jest przyjemnie czerwony i ma taki „chitry" dach w harmoszkę) — i hejże na Danję! Jako że z min naszych wyczytali, żeśmy są brać nauczycielska więc metodycznie, stopniowo oswajali nas z wielkim światem. Najpierw było małe gospodarstwo, chlew i świnie; potem duże gospodarstwo, chlew i świnie, potem rzeźnia eksportowa i bekony, co się również wykłada: świnie, potem poprzez mleczarnię, sery, masło, mleko — wyprowadzono nas w szlachetniejsze towarzystwo — ludzi (narazie było nieprzyjemnie). Okazało się, że zaduży był przeskok od naturalnego „podłoża" do ludzkiego towarzystwa, bo czułe na serce koleżanki tak drapieżnie i żarłocznie rzuciły się do obcałowywania duńskiego przychówku (dzieci, dzieci!), że wywołały śród nich panikę. Ciekawam, czy swój materjał doświadczalny taksamo gorliwie obcałowywują?.

Miało to być wpajaniem przyjaźni polsko-duńskiej od podstaw, a wywołało taki skutek, że na widok sukiennej (od suknia) połowy wycieczki — duńscy bohaterowie w zarodku — rzucali się do płochliwej, a zgodnej ucieczki, nie pomogły cukrowe uśmiechy popierane gromkiemi uderzeniami w miękką okolicę pod którą czasem jeszcze czuć serce — i powtarzane przy tem sakramentalne słowa: „polen, polen"— dzieciaki gnały w popłochu, aż je życzliwie ukrył zbawczy róg domu lub stodoły. Pola dotrzymywały osoby w wieku dostatecznym — do których nasze „sukiennice' jeszcze nie miały odwagi. Czasem jest ryzykownie Robinsonom oświaty, odwykłym od widoku prawdziwego człowieka — pokazać go zbliska. Jedna pani chciała nawet mnie przekonać co do „polen", ale gdy podeszła zablisko — i ja uciekłam! (fakt autentyczny, mam świadków).

Panowie, ogólnie biorąc, zachwycali się normalnie, co to jednak znaczy wojsko — opanowanie popędów i rozpędów i t. d. były tylko typy cierpiące na fotomanję i „zdejmowały" się wciąż w gromadzie duńskiego dorobku rasowego z rozczulającym ojcowsko-macierzyńskim uśmiechem, którego nasz rodzinny przychówek napewno i od święta nie oglądał! Potem pokazano nas jeszcze w duńskiej szkole, ale wobec możliwości potratowania się i kalectwa w czasie ucieczki — jak wyżej rzeczono — dzieci pokazano nam przez okno. Przemawiał ślicznie dyrektor po duńsku — i my nic nie rozumieliśmy; przemawiali nasi po polsku — i on nic nie zrozumiał— ale wogóle piękne były przemówienia. Wieczorem, pod rozełkanem siczyście niebem, w rozkisłych autokarach dostawili nas do „Kościuszki", a nocą śniły mi się w potopie pnących róż zanurzone domki, i szerokie szarfy dróg bramowanych bukietami drzew, a gdy mi się przyśniła „polen, polen" — zerwałam się z krzykiem. Był ranek. Zaryzykowano wypuścić nas na miasto. Pokazano nas na ważniejszych ulicach, w porcie, w gliptotece, przepędzono owczem stadem przed pomnikami i cudnemi rzeźbami, a nawet sam pan burmistrz obejrzał nas w ratuszu łaskawie i objaśnił na którem krześle jaki ławnik siada i inne, mniej ważne osobliwości sali posiedzeń Potem pokazał nam drzwi wyjściowe błogosławiąc życzliwie na drogę życia. Gdybyż ta droga słała się jak w Danji: szeroko, a rozlegle; gładko, a zielono i kwieciście.

Wogóle ta Danja to dziwny kraj, a Kopenhaga to całkiem cudackie miasto: ulice czyste, aż wstyd uczciwemu Polakowi iść po takim bezśmietnym szlaku, więc też osoby z towarzystwa wycieczkowego urozmaicały wedle sił i możliwości swój codzienny szlak wędrówek wytwarzając naturalne podłoże tak gorliwie, że po pewnym czasie można było bez wskazówek trafić do portu kierując się śladami pochłoniętych owoców, czekoladek i innych delikatesów, a parę dni przed wyjazdem czuliśmy się już zupełnie dobrze dosłownie „na swoich śmieciach" — i wtedy nas wywieziono! — czyż nie krzycząca niesprawiedliwość?

Z innych osobliwości Kopenhagi uderzyły mnie: rowery, policjanci, złodzieje i wojsko. Właściwie nic mnie nie uderzało faktycznie, tylko tak po literacku. Zaraz rzecz wyjaśnię kolejno. Ulicami Kopenhagi chodzą tylko cudzoziemcy — krajanie jeżdżą, wygląda to bardzo malowniczo: mama, dziecko i rower; tato; dziecko i rower; pani, kosz i rower; pan, teczka i rower; wszystko przeczytać jeszcze raz w odwróconej kolejności a będzie to stanowiło odbicie kołowacizny na ulicach Kopenhagi. Po przyjeździe przed dom — tubylec spokojnie zostawia rower na ulicy i idzie sobie lulu — rankiem wstaje — i... rower znajduje na tem samem dokładnie miejscu, w sznurze innych, opartych obok niego i spoczywających pod bożem okiem rowerów. Złodziei w Danji niema — a zresztą gdyby i byli — to każdy z nich ma swój

rower, więc poco mu ryzykować i brać gorszą markę. Niema złodziei więc niema i policji — jest, właściwie jest — ale nikogo taki pan białą laseczką nie wykiwa, bo spokojnie, a poczciwie wisi sobie na dwóch drutach nad ulicą (a tak, wisi, wisi) raz zaczerwieni się groźnie i ruch zamrozi, to zazieleni się błogo i wszystko sprawnie znów się porusza. Niechby tak u nas takiego żelaznego magika (bo żelazny naprawdę i elektryczny) nad „Jerkiem" powiesić, tożby dopiero były jatki i barykady! ho, ho, wiadomo — gorący naród nie usłucha byle jakiego kawałka stali — i ktoby tam się wogóle fatygował do góry podnosić, niech to robi ten naprzeciwko. Prawdziwego policjanta udało mi się zauważyć raz, gdy wycieczka polska przyjechała do portu w Kopenhadze (żeby urzędowy kawałek ojczyzny przypomnieć) i drugi raz — gdy odjeżdżaliśmy, (zawsze to bezpieczniej sprawdzić, czy już sobie jadą); oba razy był, o zgrozo! — w białych rękawiczkach, elegancki, jak moja wyższa władza (nie boję się jestem tak daleko) i ani śladu żadnej broni przy sobie nie miał. Pytam — co znaczy policjant bez pałki? — dekoracja, niekompletny typ i już! Co do armji — to nie wojsko, a operetka! Pięć sztuk na całą Kopenhagę. U nas — poczynając od pułkownika — wdół, wojsko spotkasz nawet w cywilu i to jeszcze nie byle gdzie, a tam idzie taki żołnierzyk kusy, niebiesko-biało-złoty, aż się świeci od szamerowań i pachnie czystością, niechby tak nasz przeszedł ulicą! — jeszcze przez pół godziny powietrze w tem miejscu byłoby zawiesiste i skondensowane, przynajmniej czuć marsowy duch. A najuroczyściej wyglądali ci faunowie stojący na straży wielkości króla, — między tą gwardją królewską, a faunami tylko maleńka zachodzi różnica, faun jest faunem od dołu; pozatem ma dekolt, a gwardziści mieli kudły (niedźwiedzie) na głowie, a poza nią byli przyzwoicie przykryci mundurem. Z podziwu nad gwardzistami ochłonęłam aż w zoologu, gdzie było bardzo przyjemnie! — zawsze co bliżej natury, to łatwiej przylgnie do nauczycielskiego serca, a że wszystkie bydlątka miały przyjemny wyraz twarzy, więc całe towarzystwo było zbudowane zachowaniem się „pensjonarjuszy" zwierzyńca, co zaś do „vice-versa" — nie ręczę.

A wieczorem była orgja świateł, barw i radości! — byliśmy w „Tivoli" (to taki „Luna-Park" zainstalowany w krainie bajki). Od wejścia zatopiły nas w sobie dwie fale: cudna, wielobarwna powódź światła lejącego się festonami z nad ścieżek i drzew; i druga gwarna, zwarta płynąca fala ludzi. Tu dopiero zobaczyłam, jak się ludzie umieją bawić! Napewno żaden z nich zjeżdżając w karkołomną próżnię górską kolejką, ani podróżując po dnie morza w balji, ani oglądając ucieszenie wykrzywiony cyferblat w lustrze i pokładając się ze śmiechu choć raz z samego siebie — nie myślał ani o rozkładzie materjału, ani o problemie boy—owym w związku z brakiem ławek i powietrza w klasie. Bawili się! Dostawali kręćka wraz z kręcącemi się kołami szczęścia i wraz ze strzelającemi smugami rakiet wybuchali beztroskim śmiechem; gdzieżby tak u nas szanujący się, dzieciaty nauczyciel roześmiał dziecinną radością?! To wstyd się cieszyć — nadętość i trumienny nastrój, to oznaka mądrości i rozwagi, więc jeśli się nawet, który niechcący szczerzej uśmiechnął, zaraz się wstydliwie rozglądał dokoła i zaczynał „rzecz" o wrażeniach z ostatniej wizytacji lub o poniektórych wesołościach. Odrazu miny kostniały i było „correct".

Po „Tivoli" już nas prawie nigdzie nie pokazywano w gromadzie, były jeszcze gubienia się w obcym żywiole indywidualnie — parami; zajadanie się lodami, do których myśl moja z obecnego świata i teraz ulata, potem było pakowanie pamiątek (cło! cło!) wrażeń i wspomnień (jeszcze wolne od powyższego, dziwne!) i było radosno-łzawe fa-vel! — dowidzenia i odjazd znarowionych zagraniczników na swoje

podwórko. Długo jeszcze gnały za nami smugi świateł Kopenhagi, długo raziła oczy bezczelna czystoć ulic (wspomnienie) wreszcie otoczyła nas cisza morska, przykryła cicha, księżycowa noc. Była bajka wodna, był czar, był bezmiar wód, błyskawice latarń po niebie i nasz okręt szumiący z cichym pomrukiem po głębiach, i my na okręcie: jedni — marzący, tym nie przeszkadzajmy, niech jeszcze marzą—inni— prozaicznie śpiący — i tym też nie przeszkadzajmy — niech śpią — już widać swoje przemarzyli, kończmy więc swą zagraniczną wędrówkę na cudzowodne bezmiary. Jeszcze tylko mimochodem nadmienić mi wypada, że i w powrotnej drodze morze było łaskawe na lądowych pętaków, leżało lekko falując, jak... marynarka nauczyciela na egzaminie praktycznym (tylko nieco czystsze) — to też nikt się i teraz nie poczuwał do konieczności wywnętrzenia się przed Posejdonem z tajemnic kulinarnych — wszystko było w porządku. Polski ranek wywabił i najopieszalszych na pokład. Wypatrywano swoich kawałków lądu, swoich mew i swoich bałwanów. A gdy okręt z rykiem przybijał do portu, gdy powitała nas swoja atmosfera i orkiestra marynarzy — ja zrozumiałam filozofję zagranicznej polityki: trzeba tak kombinować, żeby zbytnio nie rozwydrzać ludzi poznawaniem zagranicy, a nużby taki jeden z drugim do tego stopnia zwyrodniał, że ani papierkaby nie rzucił, ani ogryzka bliźniemu swemu życzliwie pod nogi nie cisnął — i co? — Polska straciłaby swój egzotyczny charakter, wschodni zapaszek i... nowy kłopot: na polski charakter miast trzebaby było znaleźć jakieś zagraniczne określenie a tak: „swoje już znacie, cudze chwalicie, a gdy wracacie... znowu śmiecicie!“.

Marja Ławrukiańcówna.

Recenzje.

Dr. Jan Kuchta: Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna. Wydanie II Nasza Księgarnia Sp. Akc. Z. N. P. Warszawa 1933, str. 104, cena 3 zł. 50 gr.

Autor omawia w swej pracy okresy rozwojowe dzieci i młodzieży, uwzględniając możliwości i znaczenie pracy wychowawczej i nauczycielskiej w czasie trwania tychże. Rozważania części pierwszej znajdują bezpośrednie zastosowanie w dołączonym „dodatku praktycznym“, w którym omawia się postawę wychowawczą nauczyciela, organizację pracy w klasie nad poznaniem osobowości wychowanka, współpracę domu ze szkołą i sprawozdanie z pracy wychowawczej.

S. Razwiłowska: Indywidualizm w zespole (Co można zrobić dla dziecka bez rewolucji w szkole). Skład główny w „Naszej Księgarni“ — Warszawa 1933. Str. 100.

Opisana w broszurze organizacja życia szkolnego jest wynikiem doświadczenia wyniesionego z pracy z dziećmi pierwszych czterech lat nauczania w prywatnej szkole powsz. M. Razwiłowskiego w Warszawie. Wstęp obejmuje ogólne omówienie zasad pracy szkolnej i znaczenie psychologji w pedagogice. W części I mówi się o uczniu jako indywidualności (obowiązek pracy w szkole i w domu oraz opinje o uczniu i ocena postępów) i uczniu jako członku społeczeństwa (zbiorowa praca w szkole, podporządkowanie jednostki potrzebom grupy). W części II omawia autorka metodę pracy w szkole (zasada koncentracji przy realizacji programu, zasada samodzielności w metodyce nauczania oraz twórczość i samodzielność w procesie powtórzenia). Całość zamykają uwagi o znaczeniu indywidualności nauczyciela w życiu szkolnem.

Dr. Charlotta Bühler „Dziecięctwo i młodość“. Tłumaczyła W. Ptaszyńska — Nakładem, Naszej Księgarni“ Sp. Akc. Z. N. P. Warszawa 1933, str. 505. Cena w prenumeracie 9 zł. (3 tomy).

Autorka w pracy swej przedstawia „rozwój jako ruch dynamiczny, przebiegający w pięciu kolejno następujących fazach od objektywizacji do subjektywizacji aktualnych stosunków“ (od 1 — 19 roku życia). Nauczycieli szkoły powszechnej szczególnie zainteresować muszą rozdziały III i IV, obejmujące trzecią (5 — 8 rok życia, w którym dziecko podporządkowuje się zbiorowości i jednocześnie uświadamia sobie obowiązek i wyczyn) i czwartą fazę rozwojową (9 — 13 r. ż. w których zwrot do świata objektywnego oraz wzmożenia się żądzy wiedzy prowadzi do wyraźnie poznawczej postawy intencjonalnej wobec rzeczywistości i do wyodrębnienia własnego ‚ja“).

Przystępne, chociaż naukowe ujęcie pracy, żywy język, szereg tablic i wykresów oraz dołączony obfity wykaz lektury sprawiają, iż czytelnik nietylko z zainteresowaniem i korzyścią przeczyta książkę, ale i zdobędzie możliwości pogłębienia swego zawodowego przygotowania w drodze samokształcenia. **Ł. L.**

J. Mirski: Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły. Nakładem S. A. Książnica — Atlas, Lwów Czarnieckiego 12— str. 96, cena 2 zł. 80 gr.

Autor wyjaśnia w pracy swej genezę zagadnienia za pomocą faktów ogólniejszych z dziedziny gospodarczej, społecznej i politycznej oraz wiąże je z psychologją społeczną młodzieży. Na powyższem podłożu wykazuje konieczność współpracy szkoły z domem i współdziałania samej młodzieży w pracy wychowawczej szkoły średniej. Zagadnienie rozwiązuje przez ułatwienie samorzutnego organizowania się młodzieży w grupy życia i pracy, wynikające z naturalnych jej rozwojowych potrzeb, — a prowadzące w przyszłości do samorządu, jako ostatecznego ogniska w rozwoju form grupowych. **Ł. L.**

„Oświata i Wychowanie“ zeszyt I. — rok V. — 1933.

‚Oświata i Wychowanie“ zeszyt II — III. — rok V — 1933.

Czasopismo wydawane nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Prenumerata roczna 10 zł. (10 zeszytów) — zeszyt pojedyńczy 1 zł. 50 gr.

Zeszyty nadesłane redakcji poświęcone są przedewszystkiem sprawie reformy szkolnej. (Ustawa o ustroju szkolnictwa, — O ustrój szkoły przed Ustawą i według Ustawy, — Z walki o ustrój szkoły średniej w Europie, — Państwowa Komisja Oświaty Zawodowej, — Podstawy organizacji roku szkolnego, — Szkolnictwo i oświata w budżecie Państwa, — Przebudowa szkoły powsz., — Realizacja powszechnego nauczania w roku szkolnym 1932-33, — Ogniska metodyczne i t. d.). Ułatwić to może nauczycielowi właściwe zrozumienie intencyj twórców reformy i osiągnięcie odpowiednich rezultatów pracy. Zachęcamy do prenumeraty.

Encyklopedja Wychowania. Redaktor naczelny Dr. S. Łempciki. Zeszyt 2, 3 i 4. Wydawnictwo „Naszej Księgarni“ S. A. Związku N. P. Warszawa 1933 r. Cena zeszytu w prenumeracie 3 zł

Encyklopedja ma być „żywem, przemyślanem, naukowo uporządkowanem zarejestrowaniem tego wszystkiego, co w ogromnej dziedzinie myśli pedagogicznej

dzieje się dzisiaj na świecie". Pragnie ona ułatwić czytelnikowi orjentację w sprawach pedagogicznych i dać nici przewodnie dla zajęcia czynnej postawy wobec postulatów życia pedagogicznego i szkoły.

Treść tomu I-o (Wychowanie), II-o (Nauczanie), III-o (Organizacja wychowania i nauczania) i IV-o (Nowe kierunki psychologji) stwierdza, iż nakśrelone założenia twórców „Encyklopedji Wychowania" są konsekwentnie przeprowadzone i mogą istotnie zorjentować czytelnika w obecnym labiryncie zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem.

Stanisław Kazuro: „30 Pieśni dziecięcych na jeden głos". Nakład „Naszej Księgarni" Warszawa 1933 — str. 36, cena 1 zł. 50 gr.

Kazuro: ‚30 Pieśni dziecięcych z fortepianem". Nakład „Naszej Księgarni". Warszawa 1933, str. 64, cena 4 zł. 80 gr.

Dr. J. Zaćwilichowski: Przewodnik do wypychania ptaków i ssaków. Nakładem „Stowarzyszenia Pracowników Księgarskich" Warszawa, str. 67, cena 2 zł

Jak zbudować samemu kajak turystyczny — praca zbiorowa. Skład Główny „Naszej Księgarni" Warszawa 1933, str. 29.

Wiadomości historyczno — dydaktyczne. Rocznik I — zeszyt I. Lwów 1933 r. Polskie Towarzystwo Historyczne.

Z. Dyktorowa: Jak się bawimy. (Gry i zabawy śpiewne). Wydawnictwo: Pomoc Szkolna — Warszawa 1933, str. 110, cena 3 zł. 50 gr.

Książeczka gromadzi gry i zabawy śpiewne dostosowane do poziomu dzieci młodszych, znajdujących się w przedszkolu. Mogą być one również wykorzystane na terenie najniższych klas szkoły powszechnej. **Ł. L.**

Klemensiewicz: Opieka rodziny nad mową dziecka. Nakład S. A. Książnica—Atlas, Lwów — Warszawa, str. 31, cena 1 zł.

Autor stwierdza, że sama szkoła nie może zapewnić dziecku skutecznego i pełnego rozwoju, więc z tego względu jest konieczną pomoc uświadomionej rodziny Pomoc ta przejawić się winna m. in. w kierunku pracy nad potoczystym, treściwem, estetycznie miłem wypowiadaniem się dziecka.

Można się spodziewać, że książeczka tej treści zdobędzie sobie poczytność wśród rodziców i nauczycieli. **Ł. L.**

Podpułk. Stefan Błocki. Nasze psy (vademecum miłośnika psa). Wilno 1933— str. 237 — cena 10 zł. (Zamówienia również przyjmuje Redakcja „Spraw" w cenie 6 zł.). Nieświadomość szerszego ogółu naszego społeczeństwa i nieznajomość istoty psa, mylne poglądy hodowlane i wychowawcze przy wzrastającym kulcie dla psa, skłoniły autora do napisania wymienionej książki. Na treść złożyły się: historja i pochodzenie psa, zjawiska dziedziczności, krótki zarys historji i zasady hodowli praktycznej, duchowe właściwości psa, wybór rasy, praktyczna hodowla psa, wychowanie i tresura, psy myliwskie, pies w służbie wojskowej, kupno i sprzedaż psa, rasy psów i ich choroby. Całość napisana żywo i ze znawstwem przedmiotu zapewnia książce dużą poczytność i umożliwia każdemu właściwe postępowanie z tem mądrem, czujnem stworzeniem, jakiem jest pies — najwierniejszy towarzysz człowieka. **Ł. L.**

ODPOWIEDZI REDAKCJI

Kol. Adam Chomicz — Iwieniec. Wrażenia Wasze wyniesione z kursu w Wilnie skierowaliśmy do Komisji Pedagogicznej przy Okręgu celem wykorzystania tychże.

Kol. Witold Rodziewicz - Maciesza. Artykuł Wasz możliwie, że pójdzie w przyszłości po ukończeniu druku artykułu na ten sam temat, napisanego przez Kol. Kopacza.

Kol. Fałowski Tadeusz — Kładniki. „Regjonalizm a nauczanie syntetyczne" otrzymaliśmy. Zamieścimy w przyszłości.

Kol. Stanisław Ż. — pow. mołodecki: Do kosza!

Kol. Marja J. — pow. wilejski: Tak — uczucia jest dużo, — nawet zadużo, to też w obawie by czytelnicy nasi nie popłakali się, — rezygnujemy z dobrych chęci autorki i nie drukujemy